

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS – CAHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA,
DESIGUALDADE E DESENVOLVIMENTO

O ESTIGMA DA RAÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM ESCOLA MUNICIPAL DE
CACHOEIRA (BAHIA)

BEATRIZ GIUGLIANI

Cachoeira (BA)
2013

BEATRIZ GIUGLIANI

O ESTIGMA DA RAÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM ESCOLA MUNICIPAL DE
CACHOEIRA (BAHIA)

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para obtenção de título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Osmundo Pinho

Cachoeira (BA)
2013

BEATRIZ GIUGLIANI

**O ESTIGMA DA RAÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM ESCOLA MUNICIPAL
DE CACHOEIRA (BAHIA)**

Essa dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais** do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Cachoeira, 12 de abril de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osmundo Pinho – UFRB
Orientador

Prof. Dr. Kabengele Munanga – USP

Prof^a Dr^a. Rita Dias – UFRB

Cachoeira (BA)
2013

*“Nós vos pedimos com insistência:
Não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre sangue,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza,
Não digam nunca: isso é natural!
Para que nada passe a ser imutável.”*

Bertolt Brecht

Dedico essa dissertação aos
estudantes da escola pública.
Em especial, aos estudantes
da Escola Montezuma – da
qual são coautores.

AGRADECIMENTOS

Nos agradecimentos públicos, incide sempre o risco da impossibilidade de citar todas as pessoas; contudo, nesse caso, nunca há esquecimentos. São muitos os que contribuíram para a realização desse trabalho.

Assim, quero agradecer especialmente ao Professor Doutor Osmundo Pinho, que dedicou muitas horas de seu tempo à orientação, à leitura e à releitura desse trabalho, tornando-se imprescindível na sua realização. E, sobremaneira, pela abertura na discussão das mais diversas questões, pela amizade e pelo respeito à liberdade de escolha dos meus próprios caminhos.

Agradeço ao Professor Diogo Valença pelas contribuições realizadas a esse trabalho durante o exame de qualificação.

Aos Professores Kabengele Munanga e Rita Dias, membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar esse papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar o presente trabalho.

À minha família: Roberto, Eduardo, Silvia, Maria Cristina e sobrinhos, pelo apoio e pela presença sempre constante em minha vida.

Aos meus amigos, com afeto.

RESUMO

GIUGLIANI, Beatriz. O Estigma Da Raça: Um Estudo Etnográfico em Escola Municipal de Cachoeira (Bahia). 2013. Mestrado em Ciências Sociais – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Cachoeira, Bahia, Brasil.

Com o objetivo de investigar as formas cotidianas de *representação da Cultura Negra* entre os estudantes em escola pública de ensino fundamental, a dissertação baseia-se em estudo etnográfico desenvolvido entre setembro de 2011 e dezembro de 2012 com o conjunto das crianças de 4ª série de uma Escola da Rede Pública Municipal na cidade de *Cachoeira, no Recôncavo Baiano (BA)*. Busca discutir os processos de reconhecimento da *identidade cultural* desses sujeitos/atores de nove a doze anos de idade no *espaço escolar*, como eles se veem, se avaliam, se auto-representam, como representam as diferenças raciais e como representam a cultura negra na escola. No intuito de contribuir com as discussões sobre *representação cultural e de raça da criança negra no espaço escolar*, essa pesquisa consiste numa análise crítica, considerando a existência do *racismo* e da *desigualdade social* no Brasil. Para realização de tal estudo, foi adotada a pesquisa qualitativa, pautada numa abordagem etnográfica, que se constituiu em um trabalho de observação participante e na realização de entrevistas semi-estruturadas. Pretendeu-se, assim, articular as *noções de identidade* (cultural dos sujeitos), os conceitos de *raça e racismo, a criança negra em Cachoeira (BA)*, e também a *escola* (o nosso campo) como *território de construção de representações e identidades*. Nosso contexto, “aparentemente inocente” (Brandão, 2001), é um cenário que muito interfere no complexo processo de construção das identidades e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Esse tempo de escola produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Acreditamos que, dessa forma, teremos possibilidades reais para construir uma *postura política* diante da *questão racial na educação brasileira*, um *posicionamento político* explícito diante da *questão racial* que esteja ligado, indissolúvelmente, com as questões sociais, culturais, históricas e políticas de nosso País.

Palavras-chave: Representação de Raça; Escola Básica; Cultura Negra; Criança Negra e Racismo.

ABSTRACT

GIUGLIANI, Beatriz. The Stigma Race: an ethnographic research in Municipal Public School in the city of Cachoeira (BA). 2013. Masters in Social Sciences - Graduate Program in Social Sciences from the Federal University of Bahia in the Reconcavo (UFRB). Cachoeira, Bahia, Brazil.

With the objective of investigating the everyday forms of the representation of Black Culture among students in public elementary schools, the study is based on ethnographic research conducted between September 2011 and December 2012, with all the children of 4th grade from a municipal public school in the city of Cachoeira, in the Reconcavo Baiano, Bahia. It discusses the process of recognition of the cultural identity of these subjects/actors, from nine to twelve years-old, at the school environment, how they see, evaluate and represent themselves, how they represent racial differences and how they represent black culture at school. To contribute to discussions on cultural and racial representation of black children in school, this ethnographic work consists in a critical analysis, considering the existence of racism and social inequalities, as well as inequalities of opportunities in Brazilian society. For this study, we adopted the qualitative research, based on ethnographic approach, which has become a work of participant observation with semi-structured interviews. Thus, the aim is to articulate notions of identity [cultural ones of the subjects], the concepts of race and racism, the black child in Cachoeira, Bahia, and also the school [our field] as a territory of the construction of representations and identities. Our context, "apparently innocent" (Brandão, 2001), is a scenario that interferes a lot in the complex process of the construction of identities and the relationships established between subjects. This school time produces experiences and leaves deep scars on those who can have access to school education. We believe that, in this way, we will have a real chance to build a political stance on the issue of race in Brazilian education, an explicit political stance that is linked, indissolubly, with the social, cultural, historical and political concerns of our country.

Keywords: Representation of Race; Primary School; Black Culture; Black Child and Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz elaborado como modelo	62
Figura 2 - Cartaz elaborado em grupo para homenagem ao Dia das Mães/2012.....	62
Figura 3- Cartaz elaborado em grupo para homenagem ao Dia das Mães/2012.....	63
Figura 4 - Cartaz elaborado pelos estudantes após reflexão sobre representação	63
Figura 5 - População Residente Urbana (31.199 mil habitantes)– Cachoeira (BA) – 2010 Cor/Raça	91
FIGURA 6 – População Residente Urbana Alfabetizada de Cachoeira (BA) por idade e por sexo.....	92
FIGURA 7 - Estudantes por sexo/ano de estudo – 2º-5ºanos do ensino básico/fundamental na cidade de Cachoeira (BA) – zona urbana/2012	93
FIGURA 8 - Por Série.....	93
FIGURA 9 – Por Idade	93
FIGURA 10 – Média de anos de estudo da população.....	99
FIGURA 11 – População Total da Cidade de Cachoeira (BA) – urbana e rural – por grupo de idade/2010	101
FIGURA 12- Pessoas que não sabem ler e escrever na cidade de Cachoeira (grupo de idade e cor/raça).....	103
Figura 13 – Autorretrato de D.	123
FIGURA 14 – AUTORRETRATO de A. J.	124
Figura 15 – V. retratado por D.	124
Figura 16 – E. retratada por D.	125
Figura 17 – Autorretrato de B.....	125
Figura 18 – D. retratada por E.	126
Figura 19 – Autorretrato de D.	126
Figura 20 – D. retratada por D.....	127
Figura 21 – Autorretrato de S.	128
Figura 22 – Th. retratada por S.....	128
Figura 23 – Hoje meu corpo é dança... ..	133
Figura 24 – Dançar é pura ludicidade, puro prazer	134
Figura 25 – Música é dança, música é corpo em movimento.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias Auto-atribuídas/Cor x Número de Estudantes 4ª série (5º ano) 2011/2012	115
Tabela 2 – Categorias do IBGE x Número de Estudantes 4ª série (5º ano) 2011/2012	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tocar e Dançar Pagode Baiano.....	142
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ETNOGRAFIAS E O LUGAR SOCIAL	14
CAPÍTULO I – QUANDO O CAMPO É MAIS QUE O MÉTODO.....	23
1.1 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	30
1.2 ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA	32
1.3 ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO	35
1.4 ESTUDOS CULTURAIS, CULTURA, EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO....	41
1.5 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DISCUSSÃO DA BRANQUITUDE OU BRANQUIDADE.....	44
1.6 AS EMERGÊNCIAS DO SÉCULO XXI E O FORTALECIMENTO DA DIFERENÇA...	46
1.7 OBSERVAÇÃO DO TEMPO: HISTÓRICO DE RESISTÊNCIA ÀS MARGENS DO PARAGUAÇU – CACHOEIRA (BA).....	52
CAPÍTULO II – RAÇA, RACISMOS, DESIGUALDADES, EDUCAÇÃO E A ESCOLA MONTEZUMA.....	59
2.1 O ESTIGMA DA DESIGUALDADE OU O DIA DAS MÃES	61
2.2 A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL	68
2.3 A IDEOLOGIA DA MISCIGENAÇÃO	72
2.4 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL BRASILEIRA	79
2.5 “DE BRANCO PRA BAIXO É TUDO DISCRIMINADO”	85
2.6 DIFERENÇA RACIAL CONVERTIDA EM DESIGUALDADE RACIAL	86
2.7 DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, RACIAIS, SOCIAIS E DE GÊNERO....	88
2.8 GÊNERO – MASCULINIDADES: POR QUE OS MENINOS ABANDONAM A ESCOLA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO BÁSICO?.....	90
2.9 DOS ÍNDICES E GRÁFICOS	89
2.10 DADOS DA DESIGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO	98
2.11 DADOS SOBRE COR/RAÇA E ESCOLARIZAÇÃO EM CACHOEIRA (BA)	101
CAPÍTULO III - IMAGINANDO A RAÇA NA ESCOLA MUNICIPAL MONTEZUMA	105
3.1 “PRECISAMOS ASSINAR A LEI ÁUREA DE VERDADE”	106

3.2	“TUDO, MENOS PARDO!” OU MORENAS E MORENOS.....	111
3.3	A MARCA DA COR.....	114
3.4	O LÁPIS COR DE PELE OU REPRESENTAÇÃO DE RAÇA	120
3.5	AS CRIANÇAS DE MONTEZUMA.....	130
3.6	COM A CORDA SOLTA	132
3.7	CORPO E MOVIMENTO.....	137
3.8	TOCAR E DANÇAR PAGODE BAIANO.....	140
3.9	OS MENINOS EM SALA DE AULA	144
CAPÍTULO IV – “QUANDO A DESIGUALDADE É DIFERENÇA”		146
4.1	“CATEGORIAS RACIAIS COMO INSTRUMENTOS DE SUBORDINAÇÃO”	148
4.2	“HÁ MÚLTIPLAS REALIDADES COMO HÁ MÚLTIPLAS FORMAS DE VIVER E DAR SENTIDO À VIDA”	152
4.3	SUJEIÇÃO E DOMINAÇÃO	154
4.4	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICA – A LEI 10.639/2003	157
4.5	“RESGATAR A NOSSA MEMÓRIA SIGNIFICA RESGATAR A NÓS MESMOS DAS ARMADILHAS DA NEGAÇÃO E DO ESQUECIMENTO”	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		166
ANEXOS.....		182
ANEXO 1 – Fotos dos estudantes pesquisados da 4ª série A (5º ano A) 2011/2012		182
ANEXO 2 – Questionário com os estudantes da 4ª série A (5º ano A)/2012.....		184
ANEXO 3 – Questionário aos pais ou responsáveis dos estudantes da 4ª série A – 5º ano A/2012 – Escola Municipal Montezuma – Cachoeira – BA		185
ANEXO 4 – Questionário dos Pais ou Responsáveis		191

INTRODUÇÃO: ETNOGRAFIAS E O LUGAR SOCIAL

Essa dissertação tem, como objetivo, investigar como os estudantes representam a cultura negra no contexto escolar da Escola Municipal Montezuma, em Cachoeira, Estado da Bahia, a partir de estudo etnográfico, ou seja, qual o significado da cultura negra dentro do espaço escolar – como o universo de África chega até eles. Em outras palavras, de que forma a escola (enquanto território de construção de representações e identidades) incentiva a inserção e aposta na cultura como um sistema simbólico. Tais considerações serão aqui tomadas criticamente como elementos de análise.

Tendo, como eixo central e metodológico, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, nosso trabalho de pesquisa acompanhou o cotidiano dos sujeitos/atores – estudantes de 9 a 12 anos –, levando-nos a uma maior aproximação com a realidade observada, bem como suas regras, seus códigos e seus discursos. Como forma de referendar os achados da pesquisa, o tratamento dos dados será empreendido a partir de descrição em profundidade e análise crítico-interpretativa. Com essa comunicação do caminho metodológico de pesquisa etnográfica em perspectiva crítica, postulamos que as informações possam contribuir para estudos em educação que tenham, como objeto de investigação, o cotidiano escolar. Essa abertura crítica possibilita perceber, por exemplo, qual o lugar da questão racial nesse contexto e nos percursos dos estudantes em formação. Assim, buscou-se, ainda, partir das experiências vividas através da observação participante para analisar alguns mecanismos que contribuem para a disseminação da discriminação – que permanece atendendo aos interesses da ideologia dominante.

Na realidade, a trajetória de construção dessa pesquisa inicia-se em fatos e reflexões na minha história profissional, que começa com a graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1979, onde também me especializei em Educação Psicomotora em 1986 e, mais recentemente, em Pedagogia da Arte (2008). No período entre 1980 e 2010, fui professora de Música na Rede Estadual e Municipal de Porto Alegre. Cabe salientar que os anos finais de regência de classe foram especiais – período no qual considerei o ambiente escolar como um lugar privilegiado no processo de desenvolvimento dos estudantes, um lugar onde as linguagens se tornam verdadeiramente um produto cultural de participação ativa. Assim, quando fica explícito que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 1998, p.

26), as trocas de saberes em sala de aula deram-se de uma maneira viva: trocas de conhecimentos, de inteligências e de emoções.

Dialogando com as novas relações que se estabeleciam no processo ensino-aprendizagem, optei por ampliar minha carga horária de trabalho, sendo lotada para regência de classe na Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz. Esse espaço possibilitou-me potencializar as reflexões que se faziam presentes em meu processo docente. Situada no alto do Morro da Cruz, a escola tem cerca de 1500 alunos e 80 professores. Na sua maioria, os alunos pertencem à mesma comunidade, o que viabilizava estabelecer relações diretas entre seus valores e saberes culturais. Nesse momento, comecei a me aproximar e a deter o olhar em tal realidade social, alinhando algumas propostas de Educação Musical (de apropriação, criação e recriação dentro da linguagem poético-musical).

O trabalho em sala de aula tinha, como objetivo, experimentar, desafiar o estudante para o inusitado, buscar junto com o grupo um ‘nexo’ entre as diferentes formas de arte. Desacomodá-lo, impactá-lo, instigá-lo pelo envolvimento no processo da comunicação, no uso de outras linguagens, na apropriação de recursos próprios e do “outro”.

Foram seis anos nessa escola, onde fortaleci minha concepção gerando práticas e possibilidades de novos espaços que afirmassem uma educação sustentada na experiência do diálogo e da memória de saberes.

Dessa maneira, era importante estabelecer pontes entre saberes e tradições culturais da comunidade, entendendo que o indivíduo só se percebe agente transformador do meio através da consciência de si enquanto ser social: um ser legitimamente motivado e interferindo com intensidade na busca por seu próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento de sua comunidade.

No entanto, é a partir de 2008 – momento em que intensifico meus estudos com a realização do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte (FACED/UFRGS) –, que começo a estabelecer algumas reflexões sobre as relações entre as questões da linguagem propriamente dita. Um dos pontos que posso destacar, dentro desse processo de aprendizagem que começo aqui a desenvolver, é a expressividade da voz falada e

cantada, bem como o desenvolvimento da musicalidade através de experiências e descobertas, observando os estudantes, suas potencialidades e suas capacidades. Certa de que desde muito cedo somos submetidos a padrões que nos inibem, tornamo-nos, muitas vezes, indisponíveis para explorar novas possibilidades expressivas.

Outras reflexões foram tomando corpo a partir da monografia de conclusão da Especialização, de outras leituras e de um olhar mais crítico sobre a realidade educacional brasileira no que se refere à fragmentação do ensino. Aos poucos, fui percebendo a importância de discutir as relações sociais, humanas e coletivas através da construção de Identidades Culturais na escola, do conhecimento e do desenvolvimento de práticas das tradições e dos valores da cultura na qual a escola está inserida.

É oportuno registrar a viagem para Moçambique (cidade de Maputo), onde estive de dezembro de 2009 a março de 2010. Como testemunha ocular de realidades, o viajante tem uma posição privilegiada na condição de informante. Foi assim que me percebi: o olhar registrando, compilando fontes (mesmo que empiricamente). Foi preciso afinar a escuta como um exercício de percepção, como uma experiência dos sentidos.

Foram vivências intensas durante três meses: sentimentos e sensações aguçados, corpo e mente em suspensão pela quantidade de estímulos. O percurso na África inscreveu um significado contundente a partir de um desejo de reflexão sobre um olhar solto do eurocentrismo e, ao mesmo tempo, sem se deixar perder num afrocentrismo compensador de culpas ou de saudades e ódios. Esse recorte ainda pode reafirmar que “olhar a África é ver o Brasil” (Verger, 1995, p. 21), e passar a entender a urgência em se reivindicar políticas afirmativas que sirvam para quebrar estereótipos estabelecidos há décadas com relação à discriminação e à negação dos afrodescendentes à cidadania.

Confesso que, a partir daí, seria inevitável: teria de construir uma ponte entre a minha história (trajetória) profissional/acadêmica constituída e uma outra história, que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. Dizemos, com Maria Paula Meneses (2010, p. 57) – apoiada em Said (1993), Appadurai (1996), Appiah (1998), Gilroy (1993) e Diouf (1999) – que, “assim, em lugar de generalizações e simplificações que pretendem encaixar a África no esquema desenvolvido para explicar linearmente o progresso civilizatório do Ocidente, o desafio que se coloca é duplo: explicar a

persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma perspectiva cosmopolita sobre o mundo”.

O caminho escolhido foi o trabalho antropológico, o trabalho de campo, a pesquisa etnográfica. Considerando que o familiar nem sempre é conhecido, nesse caso, compreendi que estar familiarizado não significaria que conhecemos todos os pontos de vista dos envolvidos, não significa que “conhecemos todas as regras da interação praticada naquele local aparentemente conhecido” (Velho, 1981). Segundo o autor, o conhecimento do pesquisador pode estar comprometido exatamente pelo conhecimento superficial daquela rotina, de alguns hábitos e estereótipos criados anteriormente aos seus estudos. Além disso, estava iniciando meu processo como antropóloga. Uma vez iniciada, *convertida*, mergulhei no campo e no trabalho.

A experiência etnográfica – ou de campo – nos colocou à frente de difíceis negociações de significados entre o vivido, o escrito e o texto final. “Como transpor a riqueza do campo, sua complexidade”, a natureza multifacetada e dinâmica da realidade social, para a forma textual da etnografia “sem perder de vista aspectos relevantes do conhecimento antropológico como, por exemplo, o próprio modo pelo qual este é produzido?” (Silva, 2006, p. 119)

Entretanto, outros fatos devem ter registro nessa apresentação. Já nos primeiros dias de observação participante, eu – a pesquisadora – percebi que não era uma *estranha*. Sentada no fundo da sala, quase encostada ao armário, a professora, precisando abri-lo, pediu-me licença para ter acesso a ele. E aí eu falei: “Pois não”. Foi o que bastou para que o menino/estudante J. comentasse em voz alta, dirigindo-se aos colegas: “Como ela fala manero!” Vieram as perguntas sobre a minha origem, se o meu carro era preto ou cinza, pois já tinham me visto pela cidade e quiseram saber para quem eu “trabalhava”. A aula estava em andamento, deveria voltar a atenção para o contexto geral.

Foram muitas as vezes em que os meninos que estavam no fundo da sala tentaram trocar olhares comigo. Eles me olhavam e, logo em seguida, viravam-se e riam

disfarçadamente entre si. A observação participante passou a se intensificar e, ao ter de concluí-la (ao cair o pano), pensei:

Já quase no final do trabalho de campo, percebo que as situações borbulham cada vez mais intensamente à minha frente. Será porque estamos nos aproximando da etapa final do trabalho de campo (dezembro de 2012)? Será que o olhar da pesquisadora é que se tornou mais afiado? Agora, tudo o que vejo me parece dado etnográfico – bem diferente de quando ingressei na escola (em setembro de 2011).

Moro em Salvador e em Cachoeira, dividindo a semana entre essas duas cidades há vinte e quatro meses. Mesmo assim, e até hoje, quando percorro as ruas da cidade, pensando ser habitante comum do lugar, permaneço *estrangeira*. “Você é gringa?” – me perguntaram um dia desses, quando fazia meu pedido na padaria.

Por outro lado, sabendo que “uma das regras básicas do método sociológico é que o investigador precisa saber e controlar o *lugar social* de onde fala, observa e escreve” (Guimarães, 2000), de que lugar alguém como eu, branca, pode escrever e investigar o racismo e as relações raciais no nordeste brasileiro?

Esse lugar de onde falo e, portanto, que me confere identidade, é um lugar onde o racismo só pode ser fruto “da mesquinhez ou dos desvios de personalidade individuais, um inferno, mas um inferno de onde podiam salvar-se através da mestiçagem, pulando para o purgatório dos *pardos*, ao tempo em que estes podiam aspirar, através da educação e do dinheiro, o paraíso dos brancos”, nos ajuda o autor. Diferentemente de Guimarães, venho do sul do Brasil, do segundo Estado menos negro do País. Por outro lado, falo desse lugar, rompendo o silêncio, mas compreendendo que só um compromisso, um posicionamento político, social e ideológico explícito podem evitar que as desigualdades sociais brasileiras persistam e se “reacomodem numa futura pós-emancipação cultural e estética dos negros” (Guimarães, 2000).

Por achar a questão – de que lugar eu falo – pertinente e legítima, deixo como reflexão esta passagem em que Michel de Certeau analisa a questão comentando a resposta de Foucault, quando este foi questionado sobre o seu lugar, a sua qualificação

para falar sobre um assunto tal em Belo Horizonte. Certeau¹ diz o seguinte sobre o episódio vivido por Foucault:

Ser catalogado, prisioneiro de um lugar e de uma competência, desfrutando da autoridade que proporciona a agregação dos fiéis a uma disciplina, circunscrito em uma hierarquia dos saberes e das posições, para finalmente usufruir de uma situação estável, era, para Foucault, a própria figura da morte. A identidade imobiliza o gesto de pensar, prestando homenagem a uma ordem. Pensar, pelo contrário, é passar; é questionar essa ordem, surpreender-se pelo fato de sua presença aí, indagar-se sobre o que tornou possível essa situação, procurar – ao percorrer suas paisagens – os vestígios dos movimentos que a formaram, além de descobrir nessas histórias, supostamente jacentes, o modo como e até onde seria possível pensar diferentemente (Certeau, 2003, p. 40).

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, “Quando o campo é mais que o método”, procura apontar a escola e o seu contexto repleto de significados. Damos ênfase, assim, a essas construções cotidianas da cultura no contexto escolar: os saberes, os valores, os códigos e as “gramáticas de relacionamentos entre diferentes categorias de atores culturais”, na linguagem de Brandão (2001, p. 3). Aqui, a etnografia, calcada numa ciência, por excelência, do concreto, é marcada pelo método enquanto interação entre o pesquisador e seus sujeitos. É, de certa maneira, o protótipo do *qualitativo*, diríamos, e que, com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica “para combater os males da quantificação” (Fonseca, 1999, p. 58).

Procura-se analisar, ainda, a cultura como um sistema simbólico no qual o ator social é aquele que cria e recria, que age, interage e reage, deixando para trás a ideia de sociedade como uma totalidade a ser reproduzida, mas sim como um conjunto estruturado de relações e interações em processo dinâmico. Nesse sentido é que tento edificar a investigação, ou seja, sobre esse sujeito e o sistema de ensino que temos, seus contextos e cenários, suas articulações e conexões, seus níveis de constituição e reprodução, distendendo ramificações tão legítimas quanto reais. Nosso contexto, “aparentemente inocente e quase saído das histórias de contos de fadas” (Brandão, 2001, p. 7), é um cenário que muito interfere no complexo processo de construção das identidades – como se veem a si mesmos e ao outro no cotidiano escolar – e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Esse tempo de escola produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Pretende-se articular as noções de identidade cultural dos sujeitos, os conceitos de raça e

¹ Em “História e Psicanálise: entre ciência e ficção”, Autêntica Editora Ltda., 2003.

de racismo, a criança negra em Cachoeira (BA), e também a escola – o nosso campo – como território de construção de representações e identidades.

Busca-se discutir, ainda, as possibilidades da interlocução entre pesquisa etnográfica na educação e as suas perspectivas atuais, tendo como fio condutor a relevância dos estudos sobre o cotidiano escolar vivenciado por crianças negras, considerando suas relações raciais e suas representações de raça num contexto pós-colonial. Dentro da abordagem teórico-metodológica, procura-se ainda articular alguns aspectos do texto etnográfico, da experiência da escritura como instrumento de transformação, “já que se algo nos anima a escrever” é a possibilidade de que essa experiência em palavras, por si só, “nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vínhamos sendo” (Larossa & Kohan, 2011)².

Talvez, possamos assim estender nossa liberdade de pensar a antropologia e a educação e, por que não, a nós próprios, como pesquisadores, propondo, quem sabe, um olhar (mais) de perto e (mais) de dentro, a partir de arranjos dos próprios atores/sujeitos da pesquisa, a partir das formas por meio das quais estes se veem (Magnani, 2009, pp. 132-133). Finalizamos essa seção com um breve histórico e um relato do observado, situando o leitor a respeito do cenário do nosso campo, a cidade de Cachoeira.

No segundo capítulo, “Raça, racismos, desigualdades, educação e a Escola Montezuma”, procurei analisar os mecanismos que contribuem para a disseminação da discriminação que permanece atendendo aos interesses da ideologia dominante a partir das experiências etnográficas, da observação participante e das entrevistas semi-estruturadas com os grupos pesquisados. Tendo como eixo central e metodológico a observação participante, a presente pesquisa acompanha e investiga esse cotidiano dos sujeitos/atores, estudantes da Escola Montezuma. Busco, então, dialogar sobre a realidade de nossos sujeitos a partir de uma etnografia crítica, que nos possibilite perceber, por exemplo, qual o lugar da questão racial nesse contexto escolar e nos percursos dos estudantes em formação.

² Na apresentação da Coleção Educação: Experiências e Sentido, Autêntica Editora Ltda., 2011.

O terceiro capítulo, “Imaginando a Raça na Escola Montezuma”, foi reservado para o campo e as suas revelações, nosso contexto em suas múltiplas abordagens. Entretanto, é preciso não esquecer que toda a tentativa etnográfica – por mais rigorosa e abrangente que seja – sempre será uma aproximação parcial, congelada num determinado tempo, mediada pela olhar do pesquisador e pelo instrumental teórico disponível. Assim, os estudantes da escola Montezuma que aparecem aqui são fruto dessa contingência da pesquisa etnográfica realizada no curso de um trabalho sistemático de observação participante. Como pesquisadora, desenvolvi esforços para ouvi-los, vê-los em ação, principalmente para aprender seus modos e sua construção de representação. Dessa maneira, as experiências vividas, durante o trabalho de campo, buscam sempre considerar nossos atores/estudantes como sujeitos da História, ao invés de olhar para eles como sujeitos descolados de sua cultura, relacionando-os com seu contexto social e histórico, com suas experiências pessoais, sociais e culturais. Os depoimentos dados pelas crianças nos forneceram pistas de como vivem em seu contexto, o que pensam sobre cultura negra, raça e racismo, suas percepções de mundo onde estão inseridas. Desde o primeiro momento, desde a minha entrada em campo, o processo de negociação permaneceu constante. Formamos dois grupos de agentes/sujeitos da pesquisa: a turma da 4ª série A/2011 (5º ano A/2011)³ e da 4ª série A/2012 (5º ano A/2012).

Para finalizar, no capítulo “Quando a desigualdade é diferença”, procurei elaborar algumas considerações sobre a emergência das ações afirmativas e a Lei 10.639/03 como mecanismos de luta contra as desigualdades raciais e a discriminação racial. A sociedade em geral – e a educação em particular – assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra como uma população inferior. Durante anos, a elite brasileira uniu esforços em busca de mecanismos que negassem nossa condição de País negro. Uma negação que tenta se perpetuar, mesmo na atualidade, quando o Brasil possui o maior contingente de população negra fora do continente africano. Ao longo da historiografia brasileira, o racismo tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e na subordinação. A escola como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade também reproduz o

³No dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. Portanto, a 4ª série passou a ser 5º ano. Concretamente, no dia a dia escolar, ainda encontramos as duas denominações.

racismo como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da cor/raça.

CAPÍTULO I – QUANDO O CAMPO É MAIS QUE O MÉTODO

O desenvolvimento de um estudo etnográfico, no qual se imbricam sujeitos e contextos escolares, implica olhar esses sujeitos/agentes participantes da pesquisa e esses contextos/cenários de pesquisa a partir de um cenário mais amplo, denominado contexto sociocultural. A cultura, segundo Clifford Geertz, deve ser vista como uma teia, como um enredamento que perpassa e se constrói com o sujeito, atravessando suas vivências, pertinências, possibilidades e as interpretações das experiências vividas cotidianamente (em nosso caso, no ambiente escolar). Na verdade, diz o antropólogo, compreender o que é a prática da etnografia é começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento (1989, p. 4).

É diante desse contexto em que sujeitos e culturas se imbricam e se hibridizam que o texto se tece com o intuito de investigar *como os estudantes representam a cultura negra na Escola Montezuma*, localizada na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, a 110 quilômetros de Salvador, capital da Bahia.

Pensar o espaço escolar como território de construção de representações e identidades levou-nos a privilegiar a observação participante como método. Carlos Rodrigues Brandão, no seu livro “Pesquisa Participante” (1999), situa as origens da pesquisa participante a partir da observação participante – criada pelo antropólogo Malinovski – e atribui ao momento de estar com o outro a percepção de que ele é diferente e necessário para uma relação concreta e real.

É no universo científico que a construção sistemática da observação participante se torna mais evidente, uma vez que essa técnica modifica a ação do pesquisador na busca de unidade entre a teoria e a prática e na construção e na reconstrução da teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente.

No texto “Sobre teias e tramas de aprender e ensinar” (2001), Brandão afirma que onde antes reinava apenas a natureza, estabelecemos o primado da cultura. Diz ele: “Educamos para que os outros sejam, se possível, melhores do que nós. Para que sejam, tal como nós acreditamos que somos habitantes conhecedores, conscientes e criativos de um mundo cotidiano” (p. 4).

Ora, mas não é este reproduzir o outro como eu mesmo, o que tem sido hoje em dia bastante revisto e criticado, por tantas e tantos educadores? Pois em termos caros ao interacionismo simbólico, educamos para tornar interior a pessoas uma cultura que as antecede, uma cultura que as conforma e que, em contrapartida existe nas e através da interação entre as pessoas. Assim sendo, para a antropologia todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado de cultura. Mas toda a cultura humana é um fruto direto do trabalho da educação. Mais do que o aborrecido dilema do ovo e da galinha, proponho que esta obviedade seja considerada como uma boa estrada de ida e volta (p. 4).

As possibilidades de interlocução entre a *ciência antropológica* e a *educação* têm sido tema de constantes debates entre pesquisadores de diversas áreas. Assim, reconhecer a antropologia como ciência privilegiada por oferecer oportunidade ao aprofundar debates interdisciplinares como este é afirmar a capacidade da disciplina de relevar e bem abordar a cultura.

Conforme Clifford Geertz (1989), um dos objetivos da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano. Evidentemente, não é o único, e nem a única disciplina a perseguir o mesmo objetivo. No entanto, diz o autor, “esse é um objetivo ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem” (p. 10). A cultura não é um poder, continua Geertz, “algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos”. Mais adiante, o autor reforça essa ideia ao dizer que as descrições das culturas devem ser encaradas em termos de interpretações, ou seja, a cultura toma corpo através de símbolos compartilhados no grupo social. Tais símbolos refletem, digamos assim, os valores morais, o conhecimento, a sensibilidade jurídica, enfim, a cosmovisão da sociedade em análise. A tarefa que Geertz propõe ao etnógrafo é interpretar os sentidos desses símbolos, sobretudo aqueles que emergem das interações sociais. “O que é mais importante nos achados do antropólogo é a sua especificidade complexa, a sua circunstancialidade”, completa o autor (p. 16).

O problema metodológico que a natureza microscópica da etnografia apresenta é tanto real como crítico. Mas ele não será resolvido observando uma localidade remota como o mundo numa chávena ou como o equivalente sociólogo de uma câmara de nuvens. Deverá ser solucionado – ou tentar sê-lo de qualquer maneira – através da compreensão de que as ações sociais são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determina para onde ela poderá ser impelida a ir (1989, p. 17).

É algo como pensar a prática da etnografia, sua especificidade complexa, sua circunstancialidade, algo altamente participante e realizado em contextos confinados, como no caso dessa pesquisa, “voltada para a busca de estruturas de significação” (Geertz, 1989, pp. 15-20).

A antropologia interpretativa – mais tarde hermenêutica – propõe a interpretação das culturas existentes, sua compreensibilidade por nós através da tradução. Para isso, a ideia que prevalece é a necessária estruturação lógica da pesquisa de campo. Segundo Mariza Peirano (1992), a pesquisa de campo é, ao mesmo tempo, mito e evento histórico no desenvolvimento da antropologia (p. 4). Para a autora citada, a pesquisa de campo pode ser:

Concebida como “método” por excelência da disciplina, como “rito de passagem” na formação dos especialistas ou, ainda, como meramente a “técnica” de coleta de dados, a pesquisa de campo é o procedimento básico da antropologia há um século. A forma como ela é vista hoje, isto é, como uma imersão no universo social e cosmológico do “outro” (Peirano, 1995, p. 4).

A pesquisa de campo, “concebida como método por excelência da disciplina ou como *rito de passagem* na formação dos especialistas”, emerge da especificidade da observação da dinâmica social e cultural de sociedades tradicionais, rurais e urbanas. Além disso, busca *arredondar* o olhar científico a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa e de uma visão de mundo que os grupos humanos pesquisados têm de si mesmo. Pois então vejamos:

Tendo sua origem no olhar do observador e ancorado na antropologia cultural, o método etnográfico é fundante na pesquisa de campo para onde o pesquisador se desloca, seja em seu “próprio” território cultural, seja no lugar do “outro”, seu semelhante diferente, buscando construir o conhecimento científico a partir de uma ética de intervenção no universo cultural e pesquisado (Jorge, 2009, p. 253).

No ato desse trabalho de pesquisa, talvez, o fato de entregar-se ao desafio maior “de procurar (escolher o objeto) tão perto de casa – como decorrência, no Brasil, de uma tradição política oriunda da matriz da sociologia” que, segundo Peirano (1991, p. 8), privilegia o estudo de grupos oprimidos da sociedade ou de minorias étnicas, sociais, regionais etc., caracterize uma pretensa disposição de analisar e interpretar, a partir do campo, para tentar edificar uma leitura que suplemente o *real*. O *real*, aqui, diz respeito

à possível visualização de uma abertura para um outro mundo, um “mundo significado pela existência humana do convívio histórico”, citando Pinho (2010, pp. 16-18).

Aqui, o *mundo* que falamos é o mundo cujo cenário de relacionamentos entre adultos e crianças, recriado dia a dia, através do sentido e do saber, “onde o que existe de mais importante entre nós é o que acontece diariamente na escola, na sala de aula” (Brandão, 2001, p. 7). Essa mesma sala de aula, para McLaren (2000), é, portanto, um local de socialização, de encontro, de espaço de múltiplas narrativas de construção, transformação, não podendo ser reduzida a um espaço exclusivamente de instrução. Assim, diz McLaren, será preciso utilizar as experiências da vida dos estudantes e da comunidade como base curricular, num processo dinâmico e político, questionando a imposição da cultura hegemônica para que, além de aprenderem a ler e a escrever, os estudantes possam compreender a realidade em que vivem. Certamente, essa é uma das contribuições da pedagogia crítica por ele proposta.

Acontece quando em cada escola o saber da cultura, adormecido nos livros e nas mentes, acorda e é resultado neste pequeno milagre que nos faz humanos, cujo nome é ‘aula’, e de cujas originalidades e grandeza estamos mais esquecidos, mais do que devíamos. Pois no pequenino e grandioso círculo da sala de aula o que a educação pretende, ou devia pretender que seja feito, é o próprio trabalho através do qual são recriadas e coparticipadas e transferidas de uma pessoa a outras, de um grupo humano a outros, de uma instituição a pessoas ou a grupos humanos, nada menos do que aquilo que se sabe, se lembra (a misteriosa função pedagógica da memória), ou se crê em uma cultura humana (2000, p. 7).

O que nos importa ressaltar aqui é a *tradução da experiência da pesquisa*, sua face multissubjetiva, suas leituras possíveis (Clifford, 2008, p. 54). Dito de outra maneira, quando o discurso é transformado em texto, geram-se outras formas de comunicação. Agora, não se têm mais as presenças do sujeito que fala e a situação imediata da comunicação (p. 38). A interpretação não é mais, portanto, uma interlocução. Assim, um ritual textualizado, por exemplo, não está mais diretamente ligado à produção do ritual por eventos específicos. “Em vez disso, estes textos se tornam evidências de um contexto englobante, uma realidade cultural”, informa Clifford (p. 39).

A escritura etnográfica, o *métier* da atividade antropológica, instala-se como discussão no livro “Writing Culture”, editado por James Clifford e George Marcus em 1986. Essa é uma coletânea de ensaios apresentados originalmente num seminário na

Escola de Investigação Americana de Santa Fé, Novo México, em 1984, e tem, como tema central, o exercício de escrever e, assim, tornar públicas as descobertas, as alegrias e as agruras que pavimentam o solo do trabalho de campo de antropólogos, como escreve Clifford:

We begin, not with participant-observation or with cultural texts (suitable for interpretation), but with writing, the making of texts. No longer a marginal, or occulted, dimension, writing has emerged as central to what anthropologists do both in the field and thereafter. The fact that it has not until recently been portrayed or seriously discussed reflects the persistence of ideology claiming transparency of representation and immediacy of experience (1989, p. 2).

Grosso modo, o trabalho de campo é, assim, constituído e atravessado por "eventos de linguagem", os dados (dos pesquisadores de campo) são constituídos, como bem observa o autor supracitado, "em condições discursivas, dialógicas". No entanto, avança ele, "são apropriados apenas através de formas textualizadas". Vale dizer que "os eventos e os encontros da pesquisa se tornam anotações de campo"; "as experiências tornam-se narrativas, ocorrências significativas ou exemplos" (Clifford, 2008, pp. 41-44).

A experiência e o texto estabelecem intercruzamentos na ambiguidade da presença do antropólogo. O distanciamento do antropólogo (e de sua cultura), nesse momento, encontra-se na base da criação de um novo contexto para a circulação do conhecimento antropológico, "que se fez pelo estabelecimento de uma relação específica não só pelo escritor e objeto, mas também entre estes e o leitor", diz Strathern (1987) através das palavras de Caldeira (1988, p. 139).

O exercício de escrever etnografia deveria estar sincronizado com o ato de uma negociação, como um diálogo (a expressão das trocas entre várias vozes) e não apenas uma interpretação sobre algo, situa-nos Caldeira (p. 141). Sublinhamos este ponto: o antropólogo não se esconde mais para afirmar sua autoridade científica, mas se mostra para, ao contrário, dispersá-la; não analisa, sugere e provoca. Ganha-se, portanto, um participante ativo, um outro que passa a construir um sentido a partir do texto.

Antropologias "nativas" – como a nossa – que sempre estudaram a sua própria sociedade, são claramente um caso à parte. O processo de entender um outro que faz parte da nossa própria cultura conduz quase que inevitavelmente a pensar criticamente

sobre a nossa relação com ele e sobre o seu lugar na nossa sociedade. (Caldeira, 1988, p. 145).

A crítica cultural (nesse caso, a produção textual) é uma das estratégias pós-coloniais consideradas mais eficazes no enfrentamento contra a barbárie inerente e fundante dos textos monumentais do colonizador, diz Carvalho (1999, p. 129). A outra estratégica consiste em trazer à luz textos produzidos pelos sujeitos em processo de descolonização, o que é praticado pelos intelectuais diaspóricos como Spivak e Bhabha. A questão é, acima de tudo, reconhecer:

As condições históricas e políticas de construção de alteridades submetidas a um regime colonial de subalternidade. Em outras palavras, trata-se de deslindar os mecanismos de articulação do nativo (objeto etnográfico) junto com o etnógrafo (e, sobretudo o etnógrafo do país periférico), ambos, na verdade, enquanto sujeitos coloniais (ou neocoloniais) (Carvalho, 1999, p. 128).

A intenção, agora, é colocarmo-nos diante de nós mesmos: etnógrafos de um país periférico. Somos nós que podemos introduzir uma narrativa oral nos textos etnográficos, narrativa popular, narrativas-testemunho.

Mesmo que as tradições das narrativas orais nos textos etnográficos tenham um caráter fragmentário, são justamente esses fragmentos que falam da subjetividade, que inscrevem as relações hierárquicas de poder que configuram nossa realidade (Carvalho, 1998, p. 140).

Geertz (1989, p. 32) nos ensina que a etnografia é também uma observação ampla, participativa e viva, em que o pesquisador deve estar inserido para descrever os acontecimentos a partir da cultura do outro. “Os antropólogos não estudam *as* aldeias, eles estudam *nas* aldeias.” Sendo assim, não estudamos *as* crianças, mas *com* as crianças no seu cotidiano escolar. Nessa perspectiva, foi fundamental deixar que as crianças falassem sobre suas vidas, seus relacionamentos, suas culturas, suas vivências e experiências. Assim, dialogando com crianças (sujeitos de nossa pesquisa), procuramos entender a cultura como um processo fluido e dinâmico, pois:

A utilização da etnografia como ciência da descrição cultural coloca, então, o pesquisador em condições de observar os comportamentos em seu quadro natural e obter das pessoas observadas as estruturas de significação que tornam compreensível a trama de um comportamento. A prática etnográfica permite, assim, descobrir o saber cultural próprio dos indivíduos, assim como

os meios pelos quais esse saber cultural é utilizado na interação social (Sirota, 1995, p. 271).

Além do que nos diz a autora acima, a prática etnográfica possibilita um contato face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis (Viègas, 2007, p. 104).

Assim, muitas são as etnografias e as pesquisas de campo na educação a respeito da cultura na escola, e que parecem justificar o que Max Weber anuncia: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, e é assim que Geertz assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise como uma ciência interpretativa, à procura de significado, e não como uma ciência experimental à procura de leis (1989, p. 4).

As experiências que obtivemos em campo, elas próprias, mostraram-nos o quanto foi decisivo construir pontes, criar e recriar possibilidades para buscar compreender nossa realidade social e racial, e a proposição de noções, conceitos que revelassem o conteúdo de imaginários e representações sociais desse nosso espaço escolar.

Torna-se difícil pensar a Antropologia, na contemporaneidade de suas reflexões, como uma disciplina alheia a sua ação prática, ao sentido de ação e de intervenção social do pesquisador em seu campo de investigação. O pesquisador, enquanto agente da produção do conhecimento, não deve ater-se a limitar seus espaços de observação e reflexão. Apoiados por essa perspectiva, fomos levados a experimentar os meios possíveis e, assim, ir conjugando, em análises, as significações do observado.

A imagem do trabalho de campo como um rito de passagem ou como uma *viagem xamânica* trazida por Roberto DaMatta (1991, p. 150) passa a ter seu sentido intensificado a cada etapa realizada, e assume um *valor singular* no desenvolvimento da pesquisa etnográfica. À medida que construo os instrumentos para enfrentar essa *viagem*, percebo mais claramente que não é possível transmitir a forma de fazer uma pesquisa de campo.

O trabalho etnográfico é como um movimento de contínua elaboração e reelaboração do escrito, de transcrição de documento a documento, produzindo um texto combinado que reúne várias formas de fontes escritas, dos diários às notas de campo, das palavras dos interlocutores às outras etnografias e aos outros tipos de textos.

Temos, então – nós, antropólogos –, os materiais e os dados nos quais trabalhamos (produtos textuais, notas de campo) para produzir relatório cotidiano da vida social que se observa e da qual se participa. Textos parciais, diríamos que constituem uma primeira versão, “uma primeira forma de compreensão e uma das fontes de dados” para análise posterior (Maliguetti, 2004, p. 111).

Sabendo que “em antropologia, a construção interpretativa do objeto é artificial, e se produz na interação dos diferentes níveis e pelas diferentes temporalidades que fundam o processo do saber” (Malighetti, 2004, p. 112), é a escritura, ela própria, que constitui o filtro necessário dessas negociações em campo: “a experiência só se faz tal na escritura etnográfica” (Tyler, 1986; Malighetti, 2004) a qual, com seus diferentes modos de esquematização, é o elemento indispensável para organizar os dados do antropólogo, para selecionar as ações e dar-lhes o sentido.

1.1 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

Somos seres humanos, homens e mulheres, “que aprendemos *na* ou *da* cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à educação e a nós mesmos” (Brandão, 2001, p. 4). No entanto, acusa o antropólogo, há um hiato entre a antropologia e a educação que permanece mesmo um século depois do surgimento da antropologia e da psicologia modernas. Não deveria, sendo um campo especial de conhecimento e de práticas sociais, comenta o autor. Ele ainda arrisca uma explicação que chama de *rudimentar* para esse distanciamento e esse *persistir* frente a tudo que está relacionado aos processos e às estruturas agenciadas de socialização de crianças, jovens, e que pode estar, sentencia Brandão (2001), na própria Antropologia.

Somos antropólogos e antropólogas, praticantes de uma estranha ciência dirigida ao mundo dos adultos, ao contrário de boa parte do que se pratica na

psicologia. Crianças e adolescentes atraem a nossa atenção mais como participantes de rituais de passagem, do que como lentos sujeitos submetidos a um longo ‘trabalho de saber’. Guardadas as proporções, é como se a uma antropologia nascida da pesquisa de observação participante junto a comunidades tribais, interessasse muito mais os ritos de formatura e o destino social do ‘formado’, do que o trabalho escolar cotidiano de sua formação através da aprendizagem, escolar ou não (p. 5).

Durante muito tempo, reforça Brandão (2001), a Antropologia deixou, em segundo plano, quase tudo que se refere às estruturas e às relações de reprodução do saber através da socialização escolar das crianças e dos jovens. Em suma, deixou de lado quase tudo que se refere à educação, até mesmo todo um repertório fundamental de temas relativos ao lugar da individualidade na cultura e aos relacionamentos interativos entre atores sociais (p. 8).

Apenas recentemente o educador descobriu as abordagens de estilo antropológico, estas, fundadoras ou derivadas do interacionismo simbólico na sociologia cotidiana. Abre-se aí um verdadeiro novo mundo inédito, diz Brandão (2001), pois se descobriu o sujeito pessoal na escola – o sujeito que existe dentro do estudante, do(a) professor(a), o cotidiano escolar, as relações interativas além das do tipo pedagógicas, as sensibilidades, os saberes e as sociabilidades no interior desse espaço e “os outros tempos e espaços que a educação coabita *na e como* uma cultura” (p. 9).

Deve-se enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea. Nesse contexto a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (Moreira e Silva, 2005, p. 139).

Descobriu-se, ainda, a diferença e o direito à diferença na educação e através da educação, afirma Brandão (2001, p. 9). Além disso, a preocupação na busca de metodologias e procedimentos para análise de processos educativos escolares e questões relativas às diferenças culturais ganha legitimação à medida que são postas à luz do

olhar relativizador da ciência antropológica, dada a perspectiva de ampliar o discurso social. Para Gusmão:

Antropologia e educação parecem constituir, hoje, um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação, a condição de prática. Se há muitas coisas que nos separam – antropólogos e educadores – há muitas coisas que nos unem. Avaliar a questão das diferenças, tão cara à antropologia e tão desafiadora no campo pedagógico justamente por sua característica institucional homogeneizadora, não é uma tarefa simples. Desde sempre a antropologia e a educação tem se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, entre tantos outros, como desafios que limitam e que impedem que se atinjam metas, engendrando processos mais universalizantes e democráticos. No tempo presente, com tantas mudanças na sociedade que se globaliza, estas questões não só não se encontram resolvidas, como renascem com intensidade perante os contextos em transformação (1997, pp. 8-9).

No final do século XIX, e como trabalho pioneiro, os dois campos dialogavam, a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência (Galli, 1993). Depois, entre os anos 20 e 50 do século XX, antropólogos se mostraram interessados nos pensamentos de Freud e Piaget; além disso, estiveram envolvidos na reforma curricular nos Estados Unidos. Porém, no Brasil, pouco se sabe e se conhece sobre esses debates, conclui Gusmão (1997, p. 9).

O que é necessário destacar, no entanto, é que, entre os anos 30 e 40 do século passado, os antropólogos tiveram uma atuação importantíssima no programa de reforma curricular nos Estados Unidos. Questões importantes para o entendimento de nossa visão da escola serão contempladas aí. Assim, convém, mesmo que de modo rasteiro, destacar as pesquisas apresentadas, por exemplo, por Ruth Benedict (1934), estudos vinculados à Escola de Cultura e Personalidade que têm como *marca* a ênfase na formação da personalidade das crianças a partir das diferentes culturas. Para Cohn (2005), a grande contribuição dessa escola, no campo da Antropologia, constitui-se na visibilidade dada às crianças e na sugestão de métodos e temas de observação, na coleta e na análise de dados, além de mostrar que a experiência das crianças é cultural e só pode ser compreendida em determinado contexto (Buss-Simão, 2009, p. 4).

1.2 ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

Devemos reconhecer a ausência das crianças nos estudos antropológicos no período que antecede os anos 30 do século XX, quando a criança era considerada ainda imatura, incompleta, inacabada, e o adulto, o ideal da sociedade, pressupondo que o lugar da criança na sociedade ficaria reduzido a meros receptáculos de papéis funcionais que deveriam desempenhar. Criança não era considerado, portanto, um tema relevante a ponto de se realizarem pesquisas e abordagens, afirma Buss-Simão (2009).

No campo da Antropologia, as crianças foram marginalizadas. Assim, a autora supracitada registra que a ideia de Hirschfeld (2003) em seu artigo “Pourquoi lês anthropologues n’aimentils pas les enfants?” não se refere apenas em chamar a atenção para essa marginalização das crianças, mas também demonstrar que existem razões convincentes para atribuir-lhes o lugar que a elas cabe na Antropologia. O que Hirschfeld propõe é mostrar que se interessar pelas crianças, pelas suas formas culturais específicas e também pela sua ‘arquitetura mental’, em contrapartida, ajuda na melhor compreensão da experiência cultural dos adultos.

As abordagens antropológicas clássicas, que incluíram as crianças como foco principal de atenção, inspiram os estudos ligados à Escola de Cultura e Personalidade e os Estudos sobre Socialização. Um dos objetivos da escola foi compreender como a cultura influenciava na constituição das crianças.

Nesses estudos, Margareth Mead buscou, assim, entender o que significava ser criança ou adolescente em outras realidades socioculturais, tendo como referência e contraponto, principalmente, a sociedade norte-americana. Em seus estudos e pesquisas, procurou sempre verificar e comprovar tais concepções. Para essa escola, existem padrões de cultura que moldam o corpo e a personalidade. Em “Coming of Age in Samoa” (1928), uma de suas obras de referência, a autora apresenta as crianças-adolescentes de Samoa com menos problemas que as crianças-adolescentes norte-americanas. Mead deduz, por meio de suas investigações, que isso se deve em virtude das crianças-adolescentes de Samoa viverem em ambientes onde teriam de fazer menos escolhas, e conclui que os conflitos na adolescência são consequências de dados e condições culturais, portanto não explicáveis pelas condições biológicas.

Em 1931, “The Primitive Child”, outro trabalho de Mead sobre crianças, foi publicado. Nessa relevante pesquisa, faz um estudo da arte sobre as produções referentes às crianças, reiterando que nada é natural, que tudo é cultural, tanto questões como os ciúmes de irmãos mais novos, o complexo de Édipo, o antropomorfismo entre outras. Utilizou-se também de um método fotográfico para analisar as interações das crianças em Bali. Assim, em 1951, juntamente com Frances Cooke Macgregor, publica “Growth and Culture: a photographic study of balinese childhood”, no qual são privilegiadas fotos do cotidiano das crianças que retratavam situações de brincadeiras, situações de alimentação, de banho e “situações em que apareciam os modos como eram carregadas” (Buss-Simão, 2009, p. 3).

A pesquisa revela uma das características marcantes da cultura balinesa, ou seja, que as crianças balinesas passavam mais tempo nos braços dos outros do que no chão, vivendo *montadas*, isto é, eram “constantemente carregadas na cintura dos pais ou de outras pessoas e, até mesmo, de outras crianças” (*ibidem*). As crianças balinesas, durante seu primeiro ano de vida, são assim carregadas por todo o povo, mulher ou homem, velho ou novo, hábil ou não. Isso, segundo Mead (1951), fazia com que as crianças balinesas tivessem uma experiência ampliada do mundo humano, de superfícies de pele diferentes, de odores diferentes, de tempos diferentes. A partir desses dados, a pesquisadora destacou que as experiências das culturas marcam uma educação no corpo, e que essas trocas corporais fazem parte da marca da sociedade.

Vinculados a essa mesma Escola, podemos ressaltar os estudos de Kluckhohn (1947) e os de Ruth Benedict (1934). Em seu livro “Padrões de Cultura”, por exemplo, a autora traz elementos de como as culturas conformam os comportamentos humanos. Nessa obra, Benedict ilustra, com três tipos diferentes de personalidades, a conformação cultural dos comportamentos humanos, evidenciados em três povos distintos. Suas conclusões dão ênfase ao fato de que cada cultura molda seus indivíduos conforme o que acredita. A educação assim entendida caracterizava-se por *moldar* as crianças (até corporalmente) de acordo com as regras sociais. Essa Escola, além de atribuir importância à formação da personalidade das crianças a partir das diferentes culturas, também deu visibilidade à experiência das mesmas.

Além de contribuir sugerindo métodos e temas de observação, de coleta e análise de dados, a Escola referida mostra que a experiência das crianças é cultural e só pode

ser compreendida em contexto, diz Clarice Cohn (2005). Porém, é importante deixar claro que “estes estudos estão marcados pela cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura”. Dito com outras palavras, os estudos da Escola de Cultura e Personalidade supõe “um fim último do processo de desenvolvimento, que é o adulto ideal da sociedade, enquanto a criança é considerada ainda como inacabada” (Cohn, 2005, p. 15).

Segundo Cohn (2005), a partir principalmente da década de 1960, surgem novas formulações para conceitos centrais no debate antropológico que possibilitam estudar as crianças de uma maneira inovadora. A autora, então, salienta que dentre esses conceitos estão principalmente “o conceito de cultura, sociedade e de agência, ou ação social” (p. 19), que foram centrais para uma mudança no campo dos estudos antropológicos.

É possível visualizar, pois, o início de um processo de apreensão dessas diferentes formas de ser criança, ou se deixar de ser criança em diferentes contextos. Tal processo também procura compreender os universos autônomos e a autonomia do mundo infantil, mas não como reflexo do mundo adulto e, sim, como um universo qualitativamente diferente – e é aí que reside a grande importância desse processo.

Com isso, a análise do mundo e da perspectiva das crianças é importante para a produção da etnologia de uma sociedade. Essa mesma compreensão é apresentada por Lawrence Hirschfeld (2003), que afirma que conhecer as crianças nos permite conhecer melhor os adultos e as culturas. Neste sentido, para ele, estudar, pesquisar e conhecer as crianças, as suas formas culturais específicas e a sua arquitetura mental ajuda paradoxalmente a melhor compreender a experiência cultural dos adultos (Buss-Simão, 2009, p. 7).

Em suma, nas relações educativas, é preciso abarcar outras dimensões além da cognitiva – como a corporal, a emocional, a cultural, a imaginativa, etc. – e, sobretudo, que essas dimensões educativas envolvam as interações e as relações sociais das crianças com os adultos, dos adultos com as crianças e das crianças com elas mesmas.

1.3 ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO

Em uma perspectiva antropológica (como já colocada), a observação participante constitui o eixo central e metodológico de nosso trabalho; é dessa maneira que acompanhamos o cotidiano dos nossos atores/sujeitos/estudantes da Escola

Municipal Montezuma. Além de entrevistá-los, como veremos adiante, vivenciamos com eles experiências lúdicas e corporais que nos permitiram subsídios importantes para a construção da presente pesquisa.

Não obstante (e em decorrência de), é a partir daí que surgem outras tantas indagações. Qual é o lugar da questão racial nas trajetórias escolares e nos percursos dos estudantes em formação? Quais são os significados construídos sobre os negros e sua cultura na vida desses mesmos estudantes, dos docentes e da equipe diretiva da instituição escolar? Não estamos apenas coletando dados nem operando tecnicamente na escola; a etnografia propõe uma postura epistemológica estabelecida entre o investigador (pesquisador) e o sujeito de pesquisa, o que possibilita a compreensão e a interpretação dos significados culturais (Geertz, 1989). Não precisaríamos de muito esforço para concluir que quanto mais a etnografia conseguir interpretar os significados culturais de um grupo, mais ela se aproxima de uma descrição densa.

O quadro alarmante das desigualdades raciais atestado pelas pesquisas oficiais⁴ revelou que algo mais incisivo precisava ser feito em busca do direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função, a escola brasileira é responsável por construir práticas, iniciativas e projetos efetivos e eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais, desde a educação básica até o ensino superior, enfatiza Gomes (2010, p. 102).

Não basta a escola brasileira se mostrar sensível à diversidade e à questão racial. Diante de um currículo fechado e único, concebido para um estudante mediano e abstrato, torna-se evidente a assimilação de uma cultura dominante. Trata-se do mecanismo de normalização, da negação da diversidade através de um processo de aculturação acadêmica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objetivos dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural de nossas escolas.

Se olharmos sob o ângulo da natureza do diálogo entre educação e Antropologia, veremos que ambas são “devedoras científicas do processo de imposição de si ao outro”, diz Gusmão (1997). A prova é dada pelo próprio desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo ocidental, cuja meta visava suprimir toda e qualquer

⁴ Aqui destacamos, entre as pesquisas oficiais, a investigação, realizada em 1999, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Ela revela a persistência da desigualdade racial na escolarização dos negros brasileiros.

alteridade, em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocentrado e homogeneizador (p. 4).

É desse ponto de vista sociopolítico – e crítico – que nos serve focalizar os riscos de um currículo indiferente ao desigual capital cultural que os estudantes carregam no seu dia a dia para a escola.

Não existe uma única cultura universalmente aceita, e posta em prática e digna de ser transmitida. Não se podem silenciar as vozes que nos pareçam dissonantes ao discurso culturalmente padronizado. A escola acontece (se realiza) em um contexto profundamente diverso, e unificá-la seria abstrair e formalizar algo no vazio. Uma nova mentalidade, e uma nova atitude de investigação devem ser descobertas e postas em prática, uma vez assumido o princípio de valorização da diversidade cultural pela escola.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar não por aquilo que lhe é dito, mas por tudo aquilo que silencia (Abramowitz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 85).

Portanto, são as “pequenas coisas” que ocorrem dentro e fora da sala de aula – dentro e fora da escola – que devem passar a ser objeto privilegiado de investigação, o que requer uma atenção, um olhar interessado, implicado; enfim, *um olhar etnográfico*. Talvez, só com essa atitude, diz Sousa (e fazemos nossas as suas palavras), “poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais e, a partir daí se constituírem novos conhecimentos curriculares” (2000, p. 5).

Para isso, e no nosso caso específico da educação fundamental brasileira, devemos reiterar que, mesmo que estejamos empenhados em discutir, por exemplo, sobre os processos de formação continuada de professores, devemos salientar que pouco se tem refletido sobre os processos formativos que tenham como objetivo a diversidade étnico-racial (Gomes; Oliveira; Souza, 2010, p. 57). E, então, as autoras perguntam:

“Quais são as experiências existentes e que têm sido indagadas do ponto de vista da investigação? As experiências de formação continuada existentes, e que caminham na perspectiva da diversidade, têm conseguido alterar as práticas pedagógicas?” Essas questões, em realidade, terão espaço mais adiante. O que cabe, agora, é enfatizar a necessidade de mais investigações que possam, por exemplo, revelar quais são os limites e entraves que impedem o enraizamento da Lei 10.639/2003⁵. Ou ainda: “Como desconstruir lógicas e imaginários pedagógicos que ainda insistem em reduzir o debate sobre a questão étnico-racial no Brasil ao compromisso político dos militantes e/ou insistem em interpretá-la como uma discussão que diz respeito somente aos negros?” (*ibidem*, p. 65).

O Brasil, com sua “intensa diversidade regional, racial e cultural”, com sua “grande extensão territorial”, “se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora”, afirma Gomes (2010, p. 97).

O caminho parece apontar-nos para a construção de uma “pedagogia da diversidade” que considere a questão étnico-racial como um dos elementos centrais, dada a sua forte presença na construção histórica, social, econômica, cultural, política e identitária da sociedade brasileira.

Portanto, para essa etnografia – ou melhor, para essas etnografias, uma vez pensadas nas suas várias dimensões (etnografia da criança, etnografia da criança negra, etnografia da escola no contexto da modernidade tardia –, a descrição é uma interpretação, é encontrar o sentido dos significados e ampliar o universo do discurso social, segundo Geertz (1989, p. 4).

Nesse sentido, procuramos edificar uma investigação sobre o sujeito e o sistema de ensino, seus contextos e cenários, suas articulações e conexões, seus níveis de constituição e reprodução, distendendo ramificações tão legítimas quanto reais. Não seria demais considerar o trabalho escolar como um trabalho alienado, além de estar

⁵ Lei nº 10.639/2003- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.

alheio, em realidade, das diversas identidades socioculturais que contracenam nesse ambiente.

Construir tal objeto é também mostrá-lo como um contexto disperso, descentrado, alienado da história, da própria vida do sujeito – de todos os sujeitos, portanto, antes mesmo da inserção desses indivíduos num meio social que já se manifesta conflitante. Sendo assim, propomos um entendimento mais abrangente no sentido de explorar, com maior amplitude, os desdobramentos teóricos e empíricos, e também no sentido de atribuir um significado político. Essa forma hierarquizada, criada para legitimar a supremacia cultural e social, é usada como arma ideológica, amplificando falsos valores e falsas verdades na consciência social coletiva.

Ora, para investigar as relações dos sujeitos/estudantes pertencentes a 4ª série A (5º ano) de 2011 e 2012 da Escola Municipal Montezuma, na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano (BA), iremos considerar (como já suprarreferido), *como esses estudantes representam a cultura negra nesse espaço escolar, suas relações com o mundo negro e africano, ou também como o universo da África chega até eles*. Como a escola – então território de construção de representações e identidades – incentiva a inserção e *aposta* na cultura como um sistema simbólico serão postos como elementos de análise e interpretação. O que nos ajuda na realização da pesquisa é compreender que a “identidade (cultural dos sujeitos) é concretizada por meio da participação na cultura”, como escreve Kuper (2002, p. 298):

A identidade cultural anda de mãos dadas com a política cultural. Uma pessoa só pode ser livre na arena da cultura apropriada, onde seus valores são respeitados. Toda a nação, portanto, deve ser independente. Numa sociedade multicultural as diferenças culturais devem ser respeitadas, e até mesmo estimuladas. A sobrevivência cultural representa o resultado dessa política (p. 299).

No campo da política de representação, a ideia que se busca é introduzir a “constituição discursiva do social e implica entender a representação não como uma expressão e apresentação pública de realidades e relações pré-constituídas, senão como momento constituído de relações sociais” (Costa, 2006, p. 112). Segundo Hall (1997), é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Ou seja, em parte, damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em

parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano.

Stuart Hall (1997) lembra, ainda, que os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento. Os sinais, por sua vez, possuem significado compartilhado: representam nossos conceitos, ideias e sentimentos de forma que outros decodifiquem ou interpretem mais ou menos do mesmo jeito (p. 64). Dito de outra forma, as linguagens funcionam através da representação; elas são sistemas de representação. Os significados não são criados, pois, de maneira desinteressada, são produzidos e colocados em circulação através de relações sociais de poder.

O que queremos dizer é que a questão de representação – os regimes de representação – ocupa um lugar central na política da identidade, eles estão ligados através de um nexos inseparável. “Os diferentes regimes de representação funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem”, garante-nos Silva (2011, p. 192), e que, por sua vez, fazem parte do processo de criação e manutenção.

Diversos teóricos desse campo têm tentado demonstrar que “a questão do poder tem importantes aspectos culturais e ideológicos” (Bailey & Hall, 1992; Giroux, 2011, p. 130). Pois, nesse debate sobre cultura e autoridade, foram desenvolvidos alguns *insights* teóricos importantes a respeito da relação entre cultura e poder, a partir dos emergentes discursos dos estudos culturais, do pós-colonialismo, do feminismo.

Poderíamos, ainda, falar que, para os multiculturalistas críticos, em oposição aos *essencialistas ingênuos* (segundo terminologia utilizada por Terence Turner), a identidade e a cultura são inventadas, compostas, fabricações discursivas instáveis. Assim, toda a cultura é fragmentada, contestada internamente e tem porosidades em suas fronteiras. Kuper (2002) conta que James Clifford, por exemplo, descreve a si mesmo como “alguém em busca de um conceito que possa preservar as funções que diferenciam a cultura enquanto concebe identidade coletiva como um processo híbrido, amiúde descontínuo e inventivo” (p. 302). Talvez essa discussão encontre apoio nas palavras de Robert Young (1995), quando este diz que:

A fixidez de identidade só é buscada em momentos de instabilidade e ruptura, de conflito e mudança. Apesar dessas diferenças, não se alterou o modelo original: fixidez implica desigualdade; a multiplicidade nocional, para ter algum sentido (p. 5).

Se for verdade que as culturas não são impermeáveis, como afirma Edward Said, se for verdade que a cultura nunca é uma questão de propriedade, de emprestar e tomar emprestado por credores absolutos (2011, p. 339), podemos dizer que elas possam hibridizar-se, como falamos no início dessa introdução, e ainda assim se tornarem interdependentes. No artigo “Dignidade e solidariedade”, um dos últimos que escreveu na Revista Carré Rouge⁶ em que trata do conflito Israel-Palestina e, em particular, sobre o assassinato de Raquel Corrie, jovem norte-americana que prestava serviços voluntários no International Solidarity Movement, Said diz:

Nenhuma cultura ou civilização existe isolada das outras, nenhuma entende esses conceitos de individualidade e de iluminismo como sendo completamente exclusiva. E nenhuma existe sem os atributos humanos fundamentais que são a comunidade, o amor, a valorização da vida e de todo o resto (apud Lima, 2008, p. 72).

1.4 ESTUDOS CULTURAIS, CULTURA, EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO

Cultura, na disciplina dos Estudos Culturais, não só inclui artes, literatura e as matérias das ciências humanas, mas também a cultura popular, “as artes negras da mídia” e os esportes, revela Kuper (2002, p. 290). Mas o conceito, nos Estudos Culturais, segue complexo. Diz Hall (2011):

Um lugar de interesses convergentes, algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história (p. 133).

As sociedades multiculturais não são algo novo, diz Hall (2011). Já no século XV, com os deslocamentos dos povos por inúmeras razões – guerras, alterações climáticas ou de desastres, conquistas, explorações do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico –, os povos vêm produzindo sociedades étnicas ou culturalmente “mistas” (p. 53).

⁶ Revista Carré Rouge, nº 26, outubro de 2003. Disponível em: <http://carre-rouge.org>

Assim, podemos entender, sem maiores dificuldades, que existe uma relação íntima entre o ressurgimento da questão multicultural e o fenômeno do pós-colonial, sublinhando que o “movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos”. Isso equivale dizer que o pós-colonial dá passagem de uma configuração histórica à outra (Hall, 2011, p. 54).

Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do ‘alto’ período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo. Essa ‘dupla inscrição pós-colonial ocorre em um contexto global, onde a administração direta, o controle ou o protetorado de um poder imperial foi substituído por um sistema de poder assimétrico e globalizado, cujo caráter é pós-nacional e pós-imperial. Suas principais características são a desigualdade estrutural, dentro de um sistema desregulado de livre mercado e de livre fluxo de capital, dominado pelo primeiro mundo (Hall, 2011, p. 54).

Na percepção individual ou coletiva da identidade, a cultura exerce um papel importante para delimitar as diversas personalidades, os padrões de conduta e, ainda, as características próprias de cada grupo. A partir desse interesse específico, os termos multiculturalismo/multicultural, para a maioria dos autores (McLaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006), abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem. Na definição desses dois conceitos, o escritor jamaicano Stuart Hall diz que:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo *multiculturalismo* é substantivo. Refere-se às estratégias e às políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (Hall, 2011, p. 50).

Pois bem, dito isso, destacamos que, no espaço das salas de aula, é raro os professores desafiarem os alunos e alunas a refletir e a investigar as questões relacionadas com a vida e com a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem (Santomé, 2005). Assim, os materiais – e o próprio currículo – não

oferecem qualquer elemento com o qual esses estudantes possam se identificar; “suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados” (p. 170). Em geral, o local é encarado como um *estigma*, algo que, dentro de uma *prática colonizadora*, é necessário ocultar ou, pelo menos, não problematizar, como veremos melhor mais adiante.

Em suma, a Pedagogia tem tratado esse tema como um vago apelo à tolerância e ao respeito com a diversidade e a diferença; limita, por exemplo, a divulgar a existência da diversidade, sem aprofundamento na história e na cultura africanas. Mesmo sendo temas centrais nas teorias educacionais críticas (e até mesmo nas pedagogias oficiais nos dias de hoje), o *multiculturalismo* e a *diferença* carecem de uma teoria da identidade e da diferença dentro do sistema público, algo que se imponha e se aprofunde. O surgimento/despertar de interrogações como essas nos faz pensar sobre como construir – de fato – uma pedagogia multicultural, ou ainda, como construir um *pensamento negro* em educação.

A *inclusão da crítica política* no centro das discussões pedagógicas permanece *sem eco*, embora estejam vigentes leis que garantiriam um novo olhar sobre a cultura e a história da população afrodescendente. Conforme Santomé (2011, p. 164), “nas instituições de ensino não se costuma considerar essa forma de opressão como forma de prioridade” É frequente, continua o autor, que professores e autoridades políticas se vejam a si mesmos como pessoas neutras, que não favorecem a reprodução nem a produção de comportamentos racistas.

É ainda imperioso registrar que essas ideologias são, muitas vezes, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com a finalidade de impedir que as “raças” ou grupos étnicos oprimidos “possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade”, sentencia o autor supracitado (*ibidem*).

Conforme Grignon, uma das principais conquistas da sociologia crítica da educação é de ter mostrado que a transmissão dos saberes não se realiza nunca em estado puro, de maneira independente “daquilo ao qual estão associados esses saberes, do que veiculam e os contexto no qual são transmitidos” (2011, p. 179). E, por isso, o autor afirma que a escola é um dos espaços onde o trabalho de vigilância (e autovigilância) crítica tem as maiores possibilidades de ser realizado.

Por outro lado, através das práticas educacionais, dos conhecimentos, dos valores que são estimulados – oculta ou explicitamente –, as crianças vão se sentindo parte da comunidade, tornando-se conscientes de uma série de peculiaridades que as identificam, e dos laços que as unem como grupo de iguais, confirma Santomé (2011, p. 163). Assim, descobrem que “algumas características físicas, idioma, costumes, modos de pensar das quais comungam são diferentes das de outras pessoas” (*ibidem*).

Ora, quando o indivíduo percebe que existem outras culturas, ele tem condições de analisar e respeitar não só a do outro, mas a dele também. Isso proporcionará uma percepção cultural mais intensa; ele vai saber por que é pertencente a esta cultura e não àquela. Logo, estará instrumentalizado dentro de sua subjetividade para defender, valorizar, proteger e divulgar a sua cultura. Isto é o resultado de uma construção identitária, já que se refere a si mesmo (Ferreira, 2000, p. 23).

Tal constatação das diferenças não diz respeito, logicamente, à crença errônea de que grupos humanos ou mesmo “raças” são superiores, e outras são inferiores. “É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre o outro”, revela Santomé (2011, p. 164).

1.5 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DISCUSSÃO DA BRANQUITUDE OU BRANQUIDADE⁷

Segundo Gonçalves e Silva e Zubaran (2012), “um dos aspectos fundamentais da discussão sobre o pertencimento étnico-racial no nosso País parece estar vinculado ao processo de desnaturalização do conceito de raça na sociedade brasileira” (p. 131), principalmente – e em destaque – nas instituições educacionais. As autoras citam o estudo de Gládis Kaecher (2010) sobre as pedagogias de racialização que enfatiza que, na nossa sociedade, as representações de branquitude e negritude, presentes nos mais

⁷ Alves (2010) nos dá três traduções para o termo whiteness: branquidade, branquitude e brancura. A autora explica: “As mais usadas são branquitude e branquidade, porém o trabalho de Dávila (2006), publicado em inglês como “Diploma of Whiteness”, foi traduzido como “Diploma de Brancura”, expressão que tem implicações teóricas, já que brancura é, por vezes, sinônimo de cor de pele e a branquitude é mais discursiva que empiricamente observável. O único artigo que explica a escolha do termo branquitude por parte do tradutor é o de Apple (2002), em que Tomaz Tadeu da Silva o justifica como forma de marcar linguisticamente as diferenças ideológicas entre os conceitos de branquitude e negritude. Por apresentarem o mesmo sufixo, os termos branquitude e negritude poderiam ser semanticamente aproximados, mas negritude apresenta significações mais positivas relacionadas ao orgulho racial ou consciência racial, ao passo que branquidade não apresenta a mesma conotação” (p. 26).

variados artefatos culturais, constroem a pertença racial “como um processo *natural*, demarcado por traços fenotípicos – cor da pele, cabelo, largura do nariz, espessura dos lábios –, demarcando o que constitui *ser branco* ou *ser negro*” (p.86).

Assim, diferentemente do que predomina no senso comum, o conceito de raça é uma construção social e política. São, pois, “marcadores sociais que fazem parte do processo de construção das diferenças e das identidades culturais”, esclarecem Gonçalves e Silva e Zubaran (p. 131).

Pode-se dizer que, em decorrência do supracitado, a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e para o enfraquecimento correlativo dos princípios das culturas populares. A tendência da escola ao monoculturalismo, quando converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão, alinha-se também fora da escola, em outros espaços que nos ensinam cotidianamente o modo de ser e estar no mundo, entre eles o cinema, a televisão, o teatro, os jornais e as revistas (Gomes, 1996; Gonçalves e Silva e Zubaran, 2012, p. 133). “Esses ensinamentos produzidos para além dos muros da escola são chamados de *Estudos Culturais em Educação de Pedagogias Culturais*, que fazem circular, na cultura, modos de ser “branco”, “negro”, “indígena”, que disseminam modos de pertencimento étnico-racial” (Gonçalves da Silva e Zubaran, 2012, p. 133).

Para melhor entendimento da construção de sentidos de pertencimento étnico-racial da população afrodescendente no Brasil, é imperioso relevar a centralidade do discurso do branqueamento construído pelas elites brasileiras na virada do século XIX para o século XX. Segundo Seyferth (2002), o Brasil, mais destacadamente após a abolição do regime escravista, projetou-se branco. As elites políticas brasileiras acreditaram ser possível branquear a população, promovendo a imigração europeia e supondo que, num processo de mestiçagem, fossem prevalecer as características da “raça branca” (p. 37).

O tema “mestiçagem”, muito falado no Brasil, oculta uma cultura que atualiza o racismo. No estudo “Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele”, a pesquisadora Luciana Alves (2010) entrevista dez professores de ensino básico – quatro autodeclarados brancos e seis autodeclarados negros, com o objetivo de saber o

que pensavam sobre “o que é ser branco no Brasil”. No final do trabalho, a autora nos revela que a não existência de discussões sobre a branquitude, dentro do contexto escolar, parece colaborar para que o branco se sinta superior e em posição de neutralidade, fazendo com que persista a “positividade da brancura” e os “estereótipos negativados do ser negro” (p. 6).

As declarações obtidas em campo pela pesquisadora (“ser branco é não ser negro”, por exemplo) parecem demonstrar que essa *branquitude* já se estabeleceu como norma e padrão de comportamento – com efeitos perversos sobre a cultura e as identidades negras, que seguem sendo desvalorizadas e estigmatizadas.

A brancura está associada a todos os valores que representam prosperidade, sucesso, beleza, limpeza, riqueza, castidade, inteligência, enfim, todas as características positivas e socialmente estimadas. “Isso confirma a imagem do branco como potencialmente opressor para os negros, construída e atualizada ao decorrer da História”, confirma Alves (2010, p. 13).

Na perspectiva da democracia racial, os negros só teriam chance de reconhecimento e ascensão social caso assimilassem a cultura branca. Dessa forma, “passava-se a associar o pertencimento étnico-racial de raiz europeia à obtenção de sucesso na sociedade brasileira” (Gonçalves da Silva e Zubaran, 2012, p. 133). Assim:

É preciso entender que os brancos também formam um grupo racial que defende seus interesses, e acabam se beneficiando, direta ou indiretamente com o racismo. Deve haver no ambiente escolar oportunidade de se discutir e questionar a adesão à ideia de superioridade da brancura. É aí que entra a formação adequada dos professores, como aposta para que a idealização branca deixe de ser objeto de desejo para negros e brancos, pois ela pressupõe hierarquia. Nas salas de aula, a brancura ainda é construída como referência de humanidade, onde *o branco é sempre o melhor exemplo* (Alves, 2010, p. 10).

1.6 AS EMERGÊNCIAS DO SÉCULO XXI E O FORTALECIMENTO DA DIFERENÇA

O principal objetivo da presente pesquisa é *dar voz aos nossos agentes/sujeitos*. Ouvi-los enquanto se relacionam, brincam entre si e se descrevem ludicamente uns aos outros. Ouvi-los quando aprendem, quando ensinam, quando descobrem corporalmente novos espaços e tempos próprios. Se é verdade que as narrativas constituem uma das

práticas discursivas mais importantes, pois contam histórias sobre nós e o mundo e nos ajudam a dar sentido às coisas do mundo, a estabilizar e fixar nosso eu (Silva, 2011, p. 198), poderíamos dizer, sem medo de errar, “que é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 1994, p. 69). É através das narrativas (dentre outros processos), “que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como *outro*”, complementa Silva (*ibidem*). O autor ainda acrescenta:

É também através das narrativas que esses grupos podem afirmar identidades que sejam diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas (Said, 1993, p. 12). Dessa forma, as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo intelegível, elas contribuem para constituí-lo e a nós mesmos. É através de histórias sobre o passado – narrativas – que podemos dar sentido ao presente e construí-lo, e é também assim que podemos imaginar um outro futuro (Silva, 2011, p. 198).

O autor – apoiado em Said – destaca, pois, que as narrativas são entrecruzadas pelas linhas de poder e, assim, contaminadas pelos significados dominantes, tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. Para a pesquisa, esse é um ponto prevalente e central, uma vez que entendemos que é dessa forma (através dos discursos) que as identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas e disputadas (Silva, 2011, p. 199).

A atualidade de Edward Said (2011) também nos ajuda nessa secção ao dizer que o imperialismo não acabou, não se tornou *passado* com o processo de desmontagem dos impérios clássicos. As relações entre antigas colônias e antigas metrópoles, além de persistirem, continuam a demandar atenção especial e, apesar do novo arranjo nas linhas de força, o imperialismo continua a ser o traço marcante das relações Norte-Sul. Se as nações periféricas, hoje, são ou não são uma continuidade do Ocidente – qual o significado de serem ou não serem uma continuação desse mundo Ocidental “para a conformação de um saber de pretensões universais surgido na Europa, representam um campo de disputa teórica e ideológica contemporânea”, esclarece Carvalho (1998, p. 111).

Esse campo teórico abarca diversas disciplinas acadêmicas tanto do lado opressor quanto do lado oprimido. O eixo da questão é exatamente descolonizar as “paisagens mentais, o que implica uma revisão radical dos seus cânones, tanto teóricos como temáticos”, diz o autor. Assim, tem sido o caso desde o século XIX, pelo menos, de manter a necessidade ideológica que consolida e justifica a dominação em termos culturais.

Said é quem demonstra, com clareza, o vínculo entre as literaturas europeias e o colonialismo (1993). Assim, ao tentar compreender e interpretar o Oriente, o europeu criou uma imagem especular, representando os povos através do olhar hegemônico do Ocidente, consolidando o domínio das nações imperialistas. Além disso, exercitou propriamente uma mudança radical de identificação do olhar, não mais centrado na modernidade europeia, continua Carvalho (1998). O texto cultural traz colado em si o “signo de horror, a presença daqueles oprimidos e silenciados pelos mesmos sujeitos que o texto celebra” (Carvalho, 1998, p. 122).

Sua análise crítica do nacionalismo, seu engajamento na luta da afirmação da identidade, na restauração da comunidade, na emergência de novas práticas culturais para consolidar movimentos de superação da alienação, estimula-nos, como pesquisadores, a “expor a monstruosidade promovida” pelo colonizador no discurso colonial literário, a avançar na luta contra a dominação e a exploração ocidental, a buscar estratégias para desconstrução das narrativas” (Said, 1993) [também dos currículos] como estruturas que fecham as possibilidades de construção de identidades outra. Vejamos:

Na perspectiva pós-colonial, a questão já não é apenas a voz nativa, como a do outro diferente, mas o reconhecimento das condições históricas e políticas de construção das alteridades submetidas a um regime de subalternidade. Em outras palavras, trata de deslindar os mecanismos de articulação do nativo (objeto etnográfico) junto com o etnógrafo (e sobretudo do etnógrafo do país periférico), ambos, na verdade, enquanto sujeitos coloniais ou neocoloniais (Carvalho, 1998, p. 128).

Chama a atenção que o antropólogo não se encontra mais numa situação privilegiada em relação à produção de conhecimentos sobre o outro: sua posição é relativizada. Ele não é mais aquele que reelabora uma experiência para explicitar a realidade de uma cultura com uma abrangência e uma coerência impossíveis para

aqueles que a vivem no cotidiano. Não é mais um sujeito cognoscente privilegiado, mas igualado ao nativo, e tem que falar sobre o que os iguala: suas experiências cotidianas.

Esse não é o lugar para entrarmos nos detalhes da discussão dos estudos pós-coloniais (estudos subalternos) no que se refere ao discurso colonial literário; o que devemos ter em mente, nesse momento, no entanto, é o efeito que as narrativas do sujeito/objeto fazem, “primeiro de tudo, no próprio etnógrafo: deixar-se impactar por um discurso que se apresenta como estranho, distante, inacabado, inadequado... Porém, desenraizado, pária, desimpedido, aberto à alteridade” (Carvalho, 1999, p. 140). Tal práxis contínua de análise e reflexão sobre a temática dos estudos pós-coloniais e dos estudos subalternos vem como alternativa de produzir uma história que represente a narrativa verdadeira do sujeito subalternizado, alternativa de recuperar e representar o subalterno como um sujeito histórico.

O que é oportuno, no primeiro capítulo, é trazer o pensamento central do pesquisador indiano Ranajit Guha, ou seja, suas ideias são alternativas e representam um conhecimento integrativo para as lacunas, os lapsos e as ignorâncias conscientes que são apresentadas pelos líderes da cultura dominante, dando voz àqueles que convivem com a realidade opressora e desigual (Guha, 1988, p. 35; Figueiredo, 2010, p. 91).

Debates como esses “surgem e se desenvolvem como práticas acadêmicas num mundo contemporâneo, onde a globalização produz novos padrões de dominação e a exploração, fortalecendo outros antes estabelecidos”, denuncia Figueiredo (2010, p. 91).

É nessa mesma esteira que relacionamos a etnografia no campo da educação, suas abordagens e suas perspectivas inerentes à construção do sujeito, ao conhecimento científico e à investigação antropológica.

O uso das etnografias, em pesquisas educacionais, está sendo entendido, ampliado e alargado aqui como possibilidade de construção de outra forma de problematizar os fenômenos sociais, educacionais e de cultura. A própria prática do trabalho de campo – e a sua relação com a Antropologia – vem contribuir para as pesquisas sobre a diversidade e a desigualdade, e também na investigação de como os estudantes classificam, organizam e representam suas experiências (Velho, 1980). E

aqui, alcançamos Michael Fischer (2009) no momento em que ele redefine as palavras-chave para o mundo contemporâneo:

Não está em jogo apenas uma questão de melhores métodos, mas um retorno a algumas questões morais e culturais mais fundamentais com que a antropologia e a análise cultural estiveram às voltas: questões de diferenças, de guerras culturais, de garantias sociais; de reforma e de justiça social; de saúde mental e subjetivação; de controles democráticos, de instituições de regulação e de debate ético e de lenta negociação do direito internacional; de acesso à informação e de formação de novos tipos de esferas públicas (Fischer, 2009, p. 7).

Segundo o autor citado, o desafio da análise cultural está em desenvolver instrumentos de mediação e de tradução e, dessa forma, auxiliar a visibilizar as diferenças de interesses, de poder, de necessidades, de desejos e, além disso, de perspectivas filosóficas (p.19).

Até bem pouco tempo atrás, na década de 80 do século passado (Hasenbalg e Silva, 1990, p. 82), as pesquisas sociológicas ainda não arrolavam a “raça ou cor determinantes da escolaridade.” Pois uma variável que deveria ser fundamental nesse campo de investigação aparece negligenciada pelos estudiosos do tema. “Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da História, em termos de diferencial à educação, são desigualdades de classe e *status* socioeconômico”, afirmam os autores (p. 6).

Foi só recentemente que as pesquisas no campo da educação, no Brasil, começaram a mudar no sentido de detectar e denunciar os conteúdos racistas, por exemplo, transmitidos pelo sistema formal de ensino (Hasenbalg e Silva, p. 6). Estudiosos, assim como professores e ativistas negros, através de seminários, debates e publicações, têm demonstrado uma preocupação dos efeitos desses conteúdos sobre a formação da identidade racial nos estudantes negros.

As críticas têm se centrado na estrutura do currículo escolar e na maneira estereotipada e preconceituosa com que o negro é apresentado nos livros didáticos. Estas iniciativas têm posto em contato e aberto o debate entre militantes do movimento negro, educadores e cientistas sociais, abrindo assim, espaço para discutir a questão do racismo na educação. Contudo, tanto as reivindicações relativas à educação formuladas por grupos negros organizados quanto os poucos projetos implementados em torno da educação do negro, ao enfatizar o eixo identidade racial e cultura, têm privilegiado os conteúdos transmitidos pelo sistema escolar em detrimento de outros fatores que condicionam a experiência educacional de pretos e pardos (Hasenbalg e Silva, 1990, p. 6).

Mudanças são percebidas no despertar do século XXI. Mudança de postura significativa em vários segmentos da sociedade brasileira em relação ao tratamento das questões da população negra, como a questão das desigualdades sociais entre negros e brancos. Na avaliação de Silvério (2002, p. 227), o aumento na divulgação de pesquisas empíricas é um dos fatores que mais contribuem para o reconhecimento da discriminação racial e do racismo. A crucial ampliação dos estudos pós-abolição darão a possibilidade de mensurar, de maneira mais sistemática e precisa, as desigualdades a que os negros estão submetidos no Brasil, observa Silvério (p. 228).

Apesar de todos os avanços de sua vertente crítica, a Teoria de Currículo tem permanecido, assim, “apegada a metáforas e a definições oficiais”. Com isso, reproduzem-se políticas segregacionistas que se enquadram nos padrões de interesses ditados pela lógica do mercado globalizado. A tendência persiste em ignorar a cultura e os saberes dos estudantes das camadas populares em benefício daqueles que detêm os bens culturais. A prática da ausência de discussões das questões raciais no interior da escola, por exemplo, revela a invisibilidade a que estão submetidos os estudantes negros.

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas constitui um ritual de formalidade e ostentação da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte alienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou não ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco, na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade brasileira numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários brasileiros (Nascimento, 1978, p. 95) [o grifo é nosso].

Palavras como as de Abdias do Nascimento foram alavancas fundamentais para que se construíssem políticas para a promoção de igualdade racial. Essas ações, identificadas dentro da trajetória de luta da comunidade negra brasileira, ainda que parcialmente ouvidas e respondidas pelas instituições, têm tido força para criar meios de promover a inclusão e a permanência de estudantes negros nos bancos escolares.

Pesquisa e teoria constituem o procedimento básico do conhecimento científico e, no caso da Antropologia, é a pesquisa de campo que atua.

O trabalho de campo e a experiência etnográfica (aliados, evidentemente, pelos embasamentos teórico e conceitual) “têm como projeto formular uma ideia de humanidade construída pelas diferenças, resultado do contraste dos nossos conceitos com os conceitos nativos”, nas palavras de Mariza Peirano (1992, p. 4). Sim, “na Antropologia, desde Malinowski a Geertz, passando por Lévi-Strauss, sempre houve lugar para uma consciência crítica das representações de outros povos e outros lugares”, relembra a autora (p. 4). Adentremos no campo a partir dessa tradição antropológica, investigando, coletando dados e tentando interpretar, inclusive, os silêncios que ouvimos.

1.7 OBSERVAÇÃO DO TEMPO: HISTÓRICO DE RESISTÊNCIA ÀS MARGENS DO PARAGUAÇU – CACHOEIRA (BA)

Cachoeira, construída na margem esquerda do Rio Paraguaçu – próxima à sua foz –, viveu, em meados do século XVI, no início da colonização portuguesa, lutas de conquista de terras que resultaram no extermínio de numerosa população indígena⁸ (Santos, 2007, p 10).

A Escola Montezuma está localizada às margens desse rio; dali, avista-se a cidade de São Félix, um cenário colorido e de imensa beleza. O Recôncavo histórico e cultural – área da Grande Salvador – está contido, na face litorânea da Zona da Mata, entre os rios Sauípe e Jequiiricá, formando uma faixa de 50 a 70 quilômetros de largura em semicírculo em torno da Baía de Todos os Santos (Brandão, 2007, p. 53).

A exploração inicial do solo massapê, em meados do século XVI, através da economia de cana-de-açúcar, contou com a mão de obra escravizada de africanos e indígenas. A movimentação local foi ampliada à medida que se desenvolvia a circulação de mercadorias por meios fluvial e marítimo com o porto de Salvador. Em 1698, deu-se a criação da Vila da Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira, e abrangia mais

⁸ Wanderley Pinho identifica o terceiro governador-geral da Bahia, Mem de Sá, como o responsável por um etnocídio empreendido em 1557 no baixo Paraguaçu. Ver PINHO, Wanderley. História de um engenho do Recôncavo: Matoim, Novo Caboto, Freguesia (1552-1944). São Paulo: Editora Nacional, 2.^a edição, 1982. pp. 37-49.

ou menos trinta das atuais cidades do Estado da Bahia, como Maragogipe, Cruz das Almas, Muritiba, Governador Mangabeira, São Félix, Feira de Santana, Conceição da Feira, São Gonçalo do Campo, Iará e entre outras.

A partir do século XVIII, com a possibilidade de crescimento e a garantia do cultivo agrícola da cultura do tabaco, Cachoeira e adjacências forneceram o principal objeto de comércio baiano na Costa da Mina, aumentando o fluxo de escravos e a prosperidade econômica da região (Santos, 2007, p. 10). Contudo, a ampliação e a importância desse empreendimento só teve êxito “através da utilização do poderio militar dos portugueses sobre os povos indígenas, subjugados, escravizados e utilizados extensivamente nas plantações, junto aos africanos, seguindo os moldes em que estava se desenvolvendo a empresa colonial ibérica” (*ibidem*).

Foi no ano de 1837 que a vila – importante entreposto comercial entre Salvador e o interior do País e o mais importante centro de negócios do Recôncavo baiano – passa a ser *cidade*, “em reconhecimento pela participação nas batalhas emancipatórias ocorridas na Bahia” (lutas pela consolidação da independência política do Brasil entre os anos de 1822 e 1823) (*ibidem*, p. 13).

Com intensas relações comerciais e intercâmbios culturais, vastas plantações de fumo e cana e numerosos engenhos de açúcar, Cachoeira também era produtora e distribuidora de gêneros alimentícios, além de passagem de diamantes de Mucungê e Rio de Contas.

Para os fins que nos interessam, referimos finalmente que a República trouxe à Cachoeira a modernização e a urbanização pretendidas pelas elites dirigentes, o que acarretava incluir a manutenção do controle sobre a população negra – agora livre – que crescia.

Nesse momento, e a partir de determinados entendimentos que surgem da imprensa local (jornal *A Ordem*), “o bem da civilização em que a cidade se encontrava dependia do extermínio das práticas culturais e religiosas de matriz africana, notadamente, dos Candomblés” (Santos, 2007, p. 21). Campanhas levadas pelo jornal contra os pejis e terreiros, contra as práticas culturais e religiosas afro-baiana,

especialmente contra os candomblés, com a força dos grupos políticos e das elites dirigentes, foi decisivo na construção ideológica de Cachoeira (p. 180).

A persistência e eficácia das mães e pais de santos locais, por seu turno, garantiram o prestígio dos serviços terapêuticos e religiosos realizados na cidade, procurados por indivíduos de diferentes regiões do Brasil e mesmo do exterior, pela segurança de se submeterem a trabalhos reconhecidamente “bem feitos” e vinculados à tradição africana. Os batuqueiros, sambadeiras e o povo de santo, por sua vez, forjaram estratégias de resistência, utilizando em seu favor, as disputas entre os grupos de políticos locais. Buscando alianças com setores mais tolerantes, utilizando-se de nomes influentes ou discutindo na imprensa o direito de festejar e confraternizar a seu modo, nas tavernas do porto ou nos terreiros com os orixás e voduns. Quando o tenso espaço do diálogo se esgotava era necessário buscar lugares mais seguros para a festa ou, momentaneamente, silenciar os instrumentos. No entanto, o recurso propiciatório do *bozó* demonstrava que uma batalha poderia ter sido perdida, mas a luta pela liberdade religiosa, a luta pela existência e persistência de valores civilizatórios afro-baianos não estava terminada (Santos, 2007, p. 181).

Se as desigualdades estruturadas nos séculos XVIII e XIX pela supremacia branca continuam fixas apesar da vida moderna trazida pelo capitalismo dos centros urbanos, como esperar que não fossem em bases raciais que se organizasse “a nossa reação, nossa defesa e nossos grupos táticos de guerrilha cultural”, propõe Pinho (2010, p. 22).

Até a primeira metade do século XX, as terras em “volta d’água” – com cerca de 1400 km², segundo a definição oficial da época – foram um cenário de um complexo socioeconômico centrado na produção e na exportação do açúcar e do fumo, incluindo outras atividades. Mas, sobretudo entre a Abolição e a década de 1950, o Recôncavo perdeu progressivamente sua antiga importância econômica e política. Segundo Brandão (2007), a partir desse momento, foram sendo desorganizados os arranjos de produção e reduzidos os circuitos de tráfego intrarregional por mar e terra. Chegava ali, pela primeira vez (no final dos anos quarenta do século XX), a energia produzida pela Companhia Hidroelétrica de São Francisco (CHESF) e as ações de pesquisa da Petrobrás, que:

Esvaziou matas, roças e fazendas e cortou o Recôncavo com estradas que ignoraram seus velhos caminhos. Criou uma riqueza inquestionável, elevou a renda pública de alguns municípios, mas não revitalizou a região no seu conjunto. Atingindo profundamente a estrutura social das áreas impactadas, atraiu migrantes de outras regiões, elevou o custo de vida e contribuiu para desorganizar e reduzir o padrão de vida dos mais pobres. As cidades históricas de São Félix, Maragogipe, Santo Amaro, Cachoeira, Nazaré,

Jaguaribe, bem como o circuito de casarões e templos rurais, continuaram a morrer (Brandão, 2007, pp. 54-55).

O Governo do Estado da Bahia criou o Centro Industrial de Aratu (CIA), à na margem norte da Baía de Todos os Santos, com a intenção de atrair investimentos beneficiados pelos incentivos fiscais administrados pela SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste). Porém, os investimentos pouco vieram, mas o Porto de Aratu continuou a crescer. Mais tarde, em 1971, conta Brandão (2007, p. 55), criou-se o Complexo Petroquímico de Camaçari (COPEC), no Recôncavo Norte, a nordeste da CIA, sem nenhum cuidado relativo à cultura e ao meio ambiente. Assim, em decorrência da industrialização, vieram a vazão de esgotos sanitários, a poluição hídrica e atmosférica e os efeitos do desmatamento e da mineração.

A autora, ao final do artigo, afirma que o Recôncavo – e também a Baía de Todos os Santos – enfrentam novos riscos, como a descoberta da região como destino turístico, com todas as implicações sobre a cultura, a vida social e o mercado imobiliário.

Essa nos parece uma concepção evidente que afeta diretamente a participação de nossos agentes com o seu contexto cultural e suas relações enquanto sujeitos (atores) da História. Ou seja, os sujeitos diferem, na medida em que a História se reconta a partir da reconstrução de outros pontos de vista. Esses são, sim, sujeitos que fazem a diferença, ressalta Pinho (2010, p. 19).

“Pois esse *solo histórico* esteve profundamente estruturado por desigualdades raciais e pelo modo prático do exercício local da supremacia branca, configurado pelo clientelismo, pelo *favor*, pela folclorização da cultura e, claro, quando tudo isso não fora suficiente, pela violência e pelo banimento”, esclarece Pinho (2006).

A cidade escolhida para a realização da presente pesquisa é, também, sede do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia desde 2005. Em 2010, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, programa no qual se insere essa investigação. Se procurássemos descrever Cachoeira de maneira literal (ou simétrica), veríamos uma cidade histórica, um *solo histórico* – às margens do Rio Paraguaçu – com uma população estimada (2003) de 31

mil habitantes. Trata-se da cidade que mais preservou sua identidade cultural e histórica ao longo dos séculos, e é um dos principais roteiros turísticos do Estado da Bahia.

Minha percepção de campo, desse antigo município da Bahia, depositária de significativo acervo étnico-cultural, é feita de descompassos. A experiência de campo se constitui, por assim dizer, em um momento único e privilegiado, e é assim que me sinto, processando e assumindo esse valor singular na constituição e no desenvolvimento do projeto etnográfico.

Cachoeira pode ser traduzida de mil maneiras, assim como são seus cantos se entrecruzando entre sambas e rodas, entre santos e orixás. Observatório do tempo – talvez de todos os tempos. Dentre tantos, escolhemos Damário DaCruz⁹ como uma possível tradução e que, de certa maneira, capta uma das sutilezas dessa cidade que permanece, ainda, *misteriosa* diante de meus olhos.

Observação do tempo

Amanhecemos com os olhos de amanhã

E o dia é hoje.

Anoitecemos com os olhos de ontem

E a noite é hoje.

E de tanta falta de sintonia

De tanta busca e farta agonia,

Rabiscamos no calendário

A morte dos dias.

Por entre carros, ônibus intermunicipais, de turismo, caminhões, motos, jegues-carregadores ou de passeio, carrinhos de mão, transitam senhoras, senhores, homens, mulheres, crianças. A calçada é estreita. É impossível não se utilizar das ruas para seguir o destino que se pretende. O calor é intenso sempre. Às vezes, a chuva vem para agravar esse calor. Descobri, depois de um tempo, que existe outra cidade além da Rua da Feira, além do Mercado Público. Uma cidade que sobe as ladeiras, que vai morro acima. A cidade do alto da Pousada Mirante do Sol, por exemplo, faz avistar-se a Foz do Rio Paraguaçu, as margens, as matas ainda compactas que permanecem e testemunham o passado ocultado, emudecido, *cismado* por direito.

⁹ Damário DaCruz, poeta nascido e festejado em Cachoeira e em toda a Bahia.

O dia a dia começa cedo, acordamos com a *cara no alto-falante*. O rádio mantém toda a gente informada, desde a reabertura do Restaurante “sob nova direção” até o destaque para a oferta do balde a cinco reais. Estamos todos envolvidos e circunscritos nessa mesma atmosfera: estudantes e professores universitários da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, escolares, ambulantes, comerciantes, viajantes. É impossível ficar alheio a tanto vai e vem, a tamanha movimentação, trânsito, a tanta poeira.

Mas há um momento em que tudo isso cessa. As ruas se tornam desertas já no início da noite. É o momento da pausa, de rotação mais baixa... Porque é preciso repouso para recomeçar.

O tradicional *na Cachoeira* parece tornar-se dinâmico na sua mais autêntica representação cotidiana. Ainda que constatada a fragilidade de sua modernização, os sujeitos/agentes se recriam e se reapropriam justamente devido à História e ao contexto.

Talvez seja nesse exato lugar do Recôncavo Baiano que as palavras de James Joyce escritas a um amigo sobre “Ulisses” encontrem eco. “There is not past, no future; everything flows in an eternal present.”¹⁰ O tempo é visto como um eterno presente, ou mesmo (e nesse caso), tão vivo que é possível perceber que o passado não passou.

Sim, ele permanece ali, vivo e presente no *aqui e agora*, nas pedras do calçamento, nos monumentos, nas construções, na vida diária de seus habitantes e, claro, na Escola Montezuma, em nossos agentes (sujeitos) dessa pesquisa etnográfica – sujeitos/crianças da cidade de Cachoeira (BA). Esse passado que é visível a todo o momento talvez esteja no senso e no sensível, nos discursos – oralizados ou não –, nos gestos de cada um dos sujeitos. Passado e futuro, origem e destino, em um elo de permanência do ser sobre o tempo, em um elo entre o homem, o mundo e os outros.

10 To Jacques Mercanton, on the structure of Ulysses, as quoted in James Joyce: The Critical Heritage (1997) by Robert H. Deming, p. 22.

CAPÍTULO II - RAÇA, RACISMOS, DESIGUALDADES, EDUCAÇÃO E A ESCOLA MONTEZUMA

A compreensão das determinações materiais e históricas da desigualdade racial em nosso País – e as possibilidades de superação dessas mesmas determinações – tomará corpo nesse capítulo ao se entrelaçarem com as temáticas raça e educação.

Os brasileiros afrodescendentes constituem a segunda maior nação negra do mundo, tendo um contingente de 97 milhões de negros (pretos e pardos) nas estatísticas oficiais – autodeclarados –, e 91 milhões de brancos¹¹, o que demonstra o descaso histórico com a problemática racial brasileira, fruto da ideologia que impediu, por muito tempo, o reconhecimento do problema racial no País.

Essa discussão deve, pois, enfrentar um primeiro desafio: o de demonstrar a existência de uma questão racial. Em comparação com os sistemas escravistas dos Estados Unidos e do Caribe, a ideologia da democracia racial no Brasil tem raízes na antiga tese da *brandura* da escravidão brasileira, diz Martins (2004; apud Adesky, 2006, pp. 66-67). De acordo com o autor, é a partir da visão idílica de uma sociedade rigidamente hierarquizada, mas patriarcal, que surge a ideologia da democracia racial, a qual dá crédito à ideia de que, após a escravidão, os ex-escravos adquiriram cidadania imediata, oportunidades e possibilidades iguais de mobilidade social.

Segundo Guimarães:

A solução brasileira para o enfrentamento do problema da integração dos ex-escravos negros e dos descendentes dos povos indígenas à sociedade nacional passou, primeiro, por negar a existência de diferenças biológicas (capacidades inatas), políticas (direitos), culturais (etnicidade) e sociais (segregação ou preconceito) entre estes e os descendentes de europeus, com ou sem misturas (2001, p. 122).

Em seguida, o autor aponta para a segunda solução, ou seja, a incorporação de todas as diferenças originais em uma só matriz sincrética e híbrida. Ora, a invisibilidade da temática racial no Brasil persiste nos dias de hoje e nos faz *encarar* para o interesse dessa pesquisa: *raça* não apenas como uma categoria política para organizar a resistência ao racismo, mas também como uma “categoria analítica indispensável”

¹¹ Censo IBGE de 2010.

(Guimarães, 1999; Guimarães, 2002, p. 50), de importância crucial, diríamos, à medida que o País busca consolidar a democracia, a luta pela cidadania do negro através dos movimentos negros organizados.

Portanto, a questão não pode se diluir nas “questões gerais” do povo brasileiro (Santos, 1994). Mesmo que uma geração de negros(as) brasileiros(as) participe de um movimento de inserção profissional e intelectual em setores historicamente negados, e estejam vivendo um processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social de um Brasil explicitamente desigual, afirma Paixão (2006). “O *modelo brasileiro de relações raciais* consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso País”, conclui o autor (pp. 21-22).

Dito de outro modo, *raça* é “a única categoria que revela que as discriminações e as desigualdades que a noção brasileira de *cor* enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe” (Guimarães, 2002, p. 50).

Quando se analisa o povo negro, no campo educacional, e no caso dessa pesquisa, numa instituição pública de ensino básico, a desvantagem é destacada e condiciona seu estatuto de cidadania como de “segunda classe”. “Segunda classe” pode conferir um *status* forte, mas não menos evidente, ao se tratar de nossa escola, de nosso objeto de pesquisa. Atentamos para o fato de que estamos pesquisando uma escola no Recôncavo Baiano, onde 88% da população são negros (dados em IBGE@idades/2010). Estamos tratando como minoria uma maioria. Mesmo em se tratando de uma escola de maioria negra, o currículo reverencia uma única cultura, a cultura branca, europeia, do colonizador. A omissão de conhecimentos sobre os negros e a intenção de desenraizá-los e cultivar mentalidades escravizadas têm sido o objetivo do sistema de ensino brasileiro de modo geral, por meio de conteúdos assim homogeneizados. Para reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores, e por uma nova mentalidade, imprescindível e premente – para que se compreenda e se explique os processos pedagógicos vivenciados pelos negros –, insistimos na promoção de oportunidades que defendam cada especificidade étnico-racial, em uma educação antirracista que respeite a diversidade. (Silva, 2010, pp. 40-41; Gomes, 2010, pp. 108-109).

Imersos na pesquisa, no trabalho de campo, na observação participante, frequentemente nos vemos falando sobre um tema *desconhecido, inexistente*. Desigualdade? Discriminação? Racismo? Cultura Negra? Raça? Assim foi que, quando indagada sobre situações de racismo na escola, a diretora disse ter vivenciado apenas dois casos em oito anos na direção da escola. Estávamos nós a insistir em diferenças culturais, no *estigma* da desigualdade? Os nossos agentes arregalaram os olhos: a palavra *negro/negra* não soa como qualquer outra. Ela é forte, causa desconforto e mal-estar.

Em nosso entendimento, o modelo sincrético e híbrido da identidade nacional brasileira – evocado por Guimarães acima – não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite brasileira dirigente, foi assimilacionista. O processo de construção da identidade nacional deveria seguir uma ideologia hegemônica baseado no *ideal do branqueamento*. Esse ideal, perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar dos efeitos da discriminação racial, esclarece Munanga (2008), “teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e de distribuição equitativa do produto social” (p. 95).

2.1 O ESTIGMA DA DESIGUALDADE OU O DIA DAS MÃES

Em campo, mais precisamente na sala de aula da 4ª série A/2012 (5º ano), observamos os cartazes em homenagem às mães, e a discussão da ideologia hegemônica e o ideal do branqueamento se materializam. Elaborado em grupo, pelos estudantes, os cartazes ilustravam a data festejada no mês de maio. Estes incluíam imagens de mulheres brancas, o que levou a pesquisadora a levantar alguns questionamentos sobre tal representação. Sim, devemos interrogar o sentido de tais imagens. Quisemos saber qual, dentre aquelas figuras recortadas, parecia-se com a mãe deles.

A primeira reação que tiveram foi de espanto. Logo em seguida, a menina D. respondeu:

– “Ora, as revistas que nos deram para recortar só tinham mulheres brancas, pró! Não pudemos fazer nada!”

Em seguida, B. ressaltou:

– “Mas tem uma aí que deve se parecer com a mãe da A. J.!”

– “Sim, aquela ali.” – Complementou, apontando para a figura de uma mulher branca de cabelos loiros

Continuamos nossas indagações:

– “Mas que revistas são essas que só tem fotografia de pessoas brancas?”

– “A gente até encontra pessoas negras, mas tem que procurar muito!” – respondeu o menino V.

Esse silêncio e essa ausência de referências podem se transformar em sintoma para aqueles que se veem submetidos ao sofrimento do *racismo*.

Os cartazes foram expostos sem nenhuma abordagem analítica, nem crítica nem reflexiva. Entretanto, em campo, a pesquisadora pôde refletir, com o grupo, a inexistência de figuras de mulheres negras nas revistas de grande circulação nacional e, talvez, “formar neles atitudes favoráveis às diferenças étnico-raciais das pessoas com as quais convivem na sociedade” (Silva, op. cit., p. 19). “A realidade sempre vai sobrepor-se à representação não concreta”, corrobora a autora (p. 18). Isso pode se constituir em um paradigma no processo contínuo para desconstrução de estereótipos que podem estar interiorizados na representação do negro como subalterno, pouco inteligente, etc. Assim, vale salientar, o que nos ensina Dzobo (1992): “Aprende-se, pois, observando a *realidade exterior*” (Silva, 2010, p. 47). Entretanto, pudemos verificar que, juntamente com os cartazes feitos pelos estudantes, colados na parede, estava um cartaz-modelo que soubemos, através da professora regente da classe, ter sido elaborado pela professora do turno da noite.

FIGURA 1 - CARTAZ ELABORADO COMO MODELO



A partir daí – como vimos acima –, os estudantes construíram seus cartazes. É importante verificar o que está no campo, ou seja, a invisibilidade e a reduzida representação do negro (seja nos livros didáticos, seja nas revistas de maior circulação) constrói *a ilusão da não existência e a condição de minoria ao segmento negro*, mesmo nas regiões onde ele constitui-se maioria.

Assim, os cartazes que os grupos elaboraram em homenagem às suas mães, segundo os próprios estudantes, não as representava (figs. 2 e 3).

FIGURA 2 - CARTAZ ELABORADO EM GRUPO PARA HOMENAGEM AO DIA DAS MÃES/2012

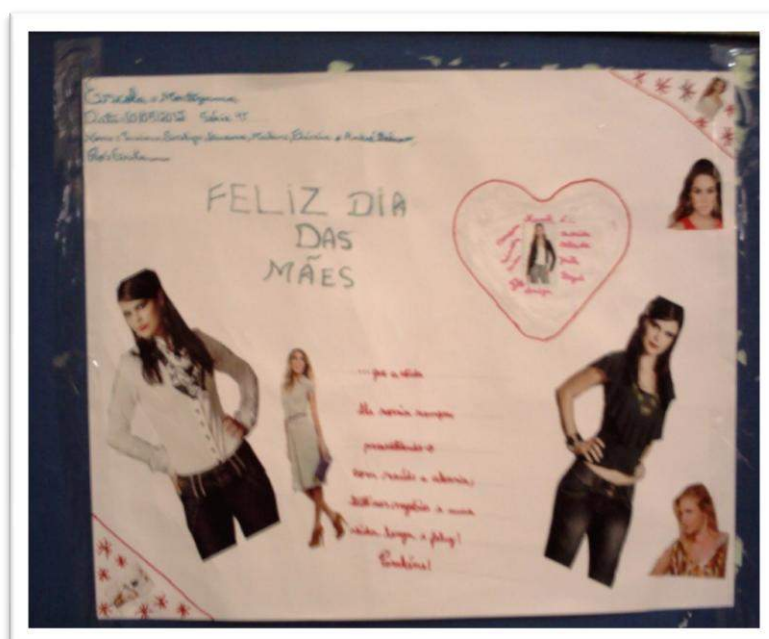


FIGURA 3- CARTAZ ELABORADO EM GRUPO PARA HOMENAGEM AO DIA DAS MÃES/2012



Ao refletir com os estudantes sobre essa atividade, propusemos *redesenhar* as mães. Primeiro, a pesquisadora solicitou que trouxessem, para a sala de aula, fotografias de suas mães. Porém, alegando não terem conseguido – pois as mães ou não gostavam de tirar fotos, ou não havia fotos delas em casa –, realizamos os novos cartazes de acordo com suas lembranças (fig. 4).

FIGURA 4 - CARTAZ ELABORADO PELOS ESTUDANTES APÓS REFLEXÃO SOBRE REPRESENTAÇÃO



século XX. Assim, a branquidade estabeleceu-se como norma e padrão de comportamento, com efeitos perversos sobre a cultura e as identidades negras, que continuaram sendo desvalorizadas e estigmatizadas.

Conforme Silva, “a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da autoestima dos afrodescendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania” (2001, p. 26).

Combinados, dois aspectos chamam a nossa atenção: a realidade exterior que vem através das relações diversificadas (sociais e raciais), fazendo da escola o primeiro espaço de vivências das tensões sociais raciais, e o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social no qual se encontram as crianças nessa etapa. As mensagens que circulam nesse meio – muitas vezes com conteúdos ideológicos que atendem ao padrão dominante (Menezes, 2003, p. 96) –, são incorporadas diretamente pelas crianças. Assim, ao fim e ao cabo, tais ideias estabelecem uma relação tensa entre nossos atores, haja vista a intensidade das cores (nosso grupo pesquisado é 99% autodeclarado negro).

Em sala de aula, observamos o tratamento dispensado para a colega D., que se autodeclara preta. Descontraidamente, em atividades artísticas – como as que propusemos no mês de julho –, um pequeno grupo de meninas, na ausência de sua professora regente, sentido-se mais livre (na nossa percepção), começou a chamar D. pelo apelido de sua mãe (Xeréu)¹² e a rejeitá-la, não querendo sua presença. Perceptivamente, D. adotou, nesse momento, uma postura introvertida, sentou no fundo da sala e baixou a cabeça. A atitude da menina fez com que o pequeno grupo direcionasse a atenção para outras coisas.

Por outro lado, a referida estudante é muito exigida pela professora, cobrada em demasia. Por exemplo, quando D. não apresenta as tarefas de casa (em raríssimas ocasiões), a professora *reclama*, quer entender o motivo e diz não querer mais saber de desculpas. Seria algo normal se essas reclamações fossem estendidas para os demais estudantes; porém, tal atitude ela (a professora) só tem com D.

¹² De baixa qualidade, mal cuidado(a). www.dicionarioinformal.com.br/xeréu

Essa menina demonstra ser muito comprometida com a escola, com as tarefas. Nesse sentido, analisando a posição da professora, apontaríamos isso como uma atitude positiva, um cuidado, pois reconhece o valor da estudante, ao mesmo tempo em que parece estar atenta às questões raciais. O fato faz com que sua atitude adquira um sentido a mais, ou seja, demonstra o seu desejo de que a aluna continue competente, continue com seu bom desempenho intelectual, escapando do discurso sobre a incapacidade intelectual do negro.

Não podemos negar que o número de educadoras e educadores atentos a essas questões (raciais) tem aumentado nos últimos anos, porém a grande maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista socioeconômico. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos e às alunas dentro do ambiente escolar não são apenas aqueles pertinentes à questão de classe social. São também raciais e de gênero (Gomes, 1996, p. 69).

A *ideologia do branqueamento* acontece quando se internaliza uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, isto é, o sujeito estigmatizado tende a se autorrejeitar, a não se estimar, procurando aproximação com o outro estereotipado positivamente, com seus valores tidos como melhores e *perfeitos*, desvela Silva (2001, p. 16).

Assim, ainda segundo a autora: “Aparecer desempenhando papéis subalternos pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial” (p. 18). E reforça adiante: “As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente” (p. 24).

Para Gomes (1996), uma teoria que também se apresenta com intensidade na escola é a da democracia racial, que se mostra com intensidade nos mesmos termos daquela defendida por Gilberto Freyre. Segundo a autora, “essa corrente ideológica, divulgada a partir da década de 30, traz certo *alívio* à sociedade brasileira” (p. 71). Ou seja, as várias etnias/raças que compõem a nossa sociedade convivem historicamente de forma harmoniosa e sem conflito. A teoria privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, assim, *falar sobre diferenças é discriminar*.

Fazem sentido as expressões de espanto encontradas dentro de nosso ambiente escolar. Durante a realização da pesquisa, e próximo ao Dia da Consciência Negra (novembro de 2011), observamos as orientações trazidas pela diretora ao grupo pesquisado. Negando os valores e a riqueza dos processos socioculturais relevantes na formação da sociedade brasileira, ela solicitou aos estudantes que, no dia 20 de novembro, viessem à escola *caracterizados(as)* de sambadeiras (meninas) e de capoeiristas (meninos), reduzindo a cultura negra a uma suposta primitividade (Gomes, 1996).

Outras questões importantes emergem da perspectiva de Silva (2001, p. 14) e nos interessam mais proximamente, a saber: assim como nos livros didáticos, nos veículos de reprodução ideológica e nos meios de comunicação, os atores das culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade são representados sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania. Sim, a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco, adulto, proveniente dos estratos médios e superiores da população, que recebe nome próprio e se reveste da condição de *normal* (Rosemberg, 1985, p. 77).

A desmontagem do estereótipo de incompetência, criado para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão e ainda nos dias de hoje, passa pela atitude do professor que, munido de informações da invisibilidade do negro, não *encara* uma conversação com seus alunos, demonstrando não existir correlação entre capacidade intelectual e cor da pele, revela Silva (op cit, p. 19).

Durante anos, a elite brasileira uniu esforços em busca de mecanismos que negassem nossa condição de País negro, uma negação que tenta se perpetuar, mesmo na atualidade, quando o Brasil possui o maior contingente de população negra fora do continente africano. Ao longo da historiografia brasileira, o racismo tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação.

A escola como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade também reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e as desqualificando em função de sua raça ou cor.

Portanto, as dimensões de raça e educação ainda encontram-se lutando por um lugar de reconhecimento no contexto das lutas contra-hegemônicas, como encontramos nos casos exemplificados acima.

2.2 A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

Preto, branco e amarelo não são apenas *cores*; são, ao contrário, *relações* – parafraseando Schwarcz (2006, p. 48) –, são sínteses e condensações das mais poderosas. Portanto, o conceito analítico *raça* tem base no real, no cotidiano, no concreto, enfim, tem base na História. Como coloca Pinho:

A implantação do Estado Republicano no Brasil contou com o concurso de intelectuais para a instalação de uma formação discursiva, determinada como uma estratégia de bio-poder, que produziu as raças no Brasil e o Problema Negro como tipicamente nacional. Este problema foi resolvido em seus próprios termos pelo *cultural turn* dos anos 30-40, que pode ser claramente interpretado como um esforço de controle de populações e como investimento na administração das raças como forma de solidificar o *status quo* e os interesses de Estado (2004, p. 105).

A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, no pensamento da elite brasileira do final do século XIX e do início do século XX, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca. Foi dessa maneira, segundo Munanga (2008), que *raça* surge como eixo do grande debate nacional que se travava a partir do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (p. 48).

Para os propósitos dessa pesquisa, interessa, antes, a *ideia de nacionalismo* que está relacionada à ideia assumida pelos nacionalismos no final do século XIX, onde “a etnicidade e a língua constituem o critério central para a existência de uma nação potencial” (Hobsbawm, 1991, p. 126; Seyferth, 1996, p. 42). Hobsbawm denomina esse fenômeno de *nacionalismo étnico* e destaca que ele, além de ser impulsionado por movimentos nacionalistas nos impérios multinacionais, também o foi através de movimentos imigratórios e da ciência, que ajudaram a transformar a raça em conceito central das ciências sociais (Seyferth, 1996, p. 42).

A ideia de *raça* construída sobre hierarquias – denotando desigualdade – dominou o pensamento social em vários lugares, fazendo parte, inclusive, da análise discursiva da elite intelectual brasileira. Assim, respaldada pela ciência, principalmente pela Antropologia Física (empenhada na classificação da humanidade em tipos naturais, arbitrando certas características fenotípicas por suas frequências em diferentes grupos humanos). Porém (e sobretudo), torna-se imperioso salientar igualmente o esforço de estudiosos do campo das ciências sociais e humanas que usaram e abusaram da “sobrevivência dos mais aptos” (metáfora darwinista) e que inventaram a eugenia para sugerir políticas públicas que implicavam na limpeza étnica (Seyferth, op cit, p. 43).

A crença na incapacidade genética das raças não brancas e na sua incapacidade de ascender à civilização foi contrabalançada por uma crença na seleção natural e social, que, através da mestiçagem, conduziria o povo branco (pelo menos na aparência) num futuro próximo (Seyferth, 1986, p. 54).

Michael Banton diz, através do seu “Dictionary of Race and Ethnic Relation”, que *raça*, grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum (1994, p. 264 apud Guimarães, 2005, p. 24) passa a ser empregada em um sentido literário a partir do início do século XVI. Contudo, é no livro “Ideia de raça” (1977, p. 13) que Banton explora o contexto intelectual das relações raciais e da sua história.

Nas coisas humanas há uma contínua inter-relação entre presente e passado, que se reflete em todas as Ciências Sociais e tem uma relevância especial num campo como as relações raciais. É também imprudente estudar a ideia de raça separada de duas outras ideias que renasceram nos primeiros anos do século XIX. As ideias modernas de raça, classe e nação surgiram no mesmo meio europeu e têm muitas similaridades. Todas as três foram exportadas para os pontos mais longínquos do globo e floresceram em muitos solos estrangeiros. Enquanto os homens acreditaram que era certo alinharem na base da raça, classe e da nação, ou que estas seriam as maiores linhas de divisão, estas ideias justificaram-se a si próprias. Mas os acontecimentos não confirmaram de perto as previsões. A nação foi das três ideias, a mais afortunada. A ideia prometida de que todo o homem teria uma nacionalidade como atributo natural e teria direito a ser governado apenas como membro de sua nação. A terceira ideia, a de raça, prometia em primeiro lugar que cada tipo racial tomaria posse do território que naturalmente lhe fosse mais adequado, mas este conceito deu lugar à crença de que os brancos tinham herdado uma superioridade que os habilitava a estabelecer o seu poder em todas as regiões do mundo (Banton, 1977, p. 14).

Com a intenção de ajudar a interpretação de novas relações sociais, os três conceitos, segundo Banton, devem ser vistos como modos de categorização que foram sendo cada vez mais utilizados à medida que os europeus puderam se aperceber de um número cada vez maior de pessoas ultramarinas que pareciam diferentes deles. Porque

havia atravessado, em primeiro lugar, o processo de industrialização, e eram muito mais poderosos que os outros, “os europeus impuseram inconscientemente as suas categorias sociais aos povos que em muitos casos agora as adotaram como suas” (1977, p. 24).

As teorias poligenistas, isto é, “diferentes raças existiam desde o princípio” (Banton, 1977, p. 26), tomaram vertiginosa ampliação a partir do século XIX e *raça*, a partir daí, passa a significar uma qualidade física inerente, os *outros povos* passam a ser vistos como biologicamente diferentes (p. 30). Mas, conforme o autor havia de ter uma razão para essas diferenças raciais, ou “seriam umas raças superiores às outras? Teria cada raça uma contribuição peculiar a dar à humanidade? Em qualquer caso, tratava-se de descobrir a natureza da *raça*”, afirma Banton (p. 30). Gobineau resume essas questões da seguinte forma: “Há, entre as raças humanas, diferenças de valor intrínsecas, efetivamente importantes, que possam ser apreciadas?” (1967, p. 58).

A solução recorria à própria ideia de desigualdade entre as raças e ao argumento de que os povos negros e os nativos das Américas seriam inferiores. O desenvolvimento desse paradigma comportou rupturas internas. É Banton quem distingue três fases dentro do desenvolvimento das teorias raciais: a da tipologia racial, a do darwinismo social e a dos estudos protossociológicos (1977, p. 22). As duas primeiras surgiram de descobertas no reino da Biologia, estando associadas à noção negativa que o termo *raça* foi inicialmente empregado, e ao aparecimento de sua forma derivada – o racismo. A terceira está associada à desconstrução da ideologia da desigualdade-inferioridade presente nas teorias anteriores, bem como aos movimentos de emancipação dos grupos sociais racialmente rotulados como inferiores (1977, p. 22).

No momento da passagem do século XIX para o XX, é o darwinismo social a principal doutrina racista que radicaliza:

O primado das leis biológicas na determinação da civilização, afirmando que o progresso humano é um resultado da luta e da competição entre as raças, vencendo os mais capazes – no caso, os brancos, porque as demais raças, principalmente os negros, acabariam sucumbindo à seleção natural e social (Seyferth, 2006, p. 43).

Uma leitura do pensamento social brasileiro anterior à Abolição não deixa dúvidas de que os brasileiros não falavam nos problemas que as teorias raciais

deterministas criavam para a nação, afirma Skidmore (2012, p. 73). Não temos a intenção, aqui, de aprofundar ou destacar particularmente os intelectuais que influenciaram na formulação de teorias para a definição do brasileiro, do tipo nacional. Entretanto, devemos analisar e sintetizar os principais nomes, dentro do debate nacional, que estavam empenhados em reduzir a “pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo” (Munanga, 2008, p. 49).

Salvo algumas exceções, os pensadores brasileiros da época tinham em comum o fato de acreditar na inferioridade das raças não brancas – sobretudo na negra – e na degenerescência do mestiço. Silvio Romero, por exemplo, que se dizia darwinista social, estava convicto da necessidade de os brasileiros dominarem as doutrinas científicas correntes da época e aplicá-las no País. Romero, assim, aprova um manual de higiene para amenizar as consequências físicas da vida nos trópicos; além disso, acreditava no nascimento de um povo tipicamente brasileiro, resultado da *mestiçagem*. Preocupado assim com a *raça*:

Começou aceitando a ideia básica de hierarquias das raças, usando com frequência a expressão *escala etnográfica* e fazendo referências a raças inferiores e superiores. Ao mesmo tempo, era suficientemente cético para se dar conta das incoerências do discurso racial – observando que a própria definição de raça era vaga e que as raças históricas (inclusive a ariana) “tem vivido no quase completo cruzamento e quase fundidas”. Tais ressalvas não o impediram de repetir muitas das teorias europeias correntes sobre a inferioridade de índios e de negros (Skidmore, 2012, p. 76).

Na virada do século XIX para o XX, o darwinismo social constituía uma matriz importante para os pensadores brasileiros. Dessa maneira, buscava-se explorar os limites biológicos para a formação de uma nação brasileira apta à civilização. Sérgio Costa (2006) ressalta o cânone dos postulados do racismo científico entre esses intelectuais, qual seja, “a humanidade está dividida em raças, e seu corolário, a saber, as diferentes raças conformam uma hierarquia biológica, ocupando, os brancos, a posição superior” (p. 166).

2.3 A IDEOLOGIA DA MISCIGENAÇÃO

A *história das cores*, em nosso País, tem início desde os primeiros relatos seiscentistas, quando o Brasil foi exaltado por sua natureza; em contraposição, seus nativos eram considerados pouco confiáveis. No final do século XIX, o País era descrito como uma grande nação mestiça e, por isso, parecia condenado ao fracasso, tal a carga pessimista que recaía sobre a *ideia de miscigenação*. Este aspecto – tão revelado pelos naturalistas estrangeiros – era também discutido internamente. A questão racial aparece como tema polêmico entre as elites locais. Não haveria futuro para um país de raças misturadas, definitivamente degenerado. Era evidente a inexistência de futuro para uma nação de raças mistas, constituído por uniões condenadas, e, por isso, *inviáveis*.

A discussão sobre a *identidade nacional brasileira* ocupou lugar privilegiado na Primeira República, quando se diagnosticou a ausência de integração do território brasileiro. Dito de outro modo, aqui, a mestiçagem perpassada pelo cruzamento racial e pela educação era tida como uma possível solução para os males do Brasil – “uma das poucas saídas possíveis para o triunfo e regeneração da etnicidade branca no País” (Martínez-Echazábal, 1996, p. 109). Assim, Silvio Romero e outros intelectuais como Euclides da Cunha e Graça Aranha assumiram de vez a busca para alcançar a *consciência nacional*, e dar aos elementos africanos e indígenas uma expressão nacional, incorporando-os a projetos pretensamente sincréticos. Para Hannah Arendt, a tragédia do Estado-Nação estava justamente na consciência nacional, que força o Estado a reconhecer como cidadãos somente os nacionais.

Os autores supracitados, profundamente influenciados pelo positivismo, viam no cruzamento racial a possibilidade de “triunfo e regeneração da etnicidade branca” em nosso País (Ventura, 1991; Schwarcz, 1993). Em contrapartida, havia intelectuais mais radicais que admitiam a mestiçagem como um verdadeiro perigo para o Brasil, do ponto de vista da saúde, e uma ameaça à etnicidade branca. A tese de degeneração racial, construída por Nina Rodrigues, afirmava, por exemplo, que na mestiçagem (mistura de raças) encontrava-se a razão de muitas doenças, epidemias e loucuras que enfraqueceriam biologicamente o brasileiro nato; além disso, o mestiço estaria condenado a um subdesenvolvimento psicológico, seguindo as concepções do médico maranhense.

O critério científico da inferioridade da raça negra nada tem de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas dos norte-americanos. Para a ciência não é esta inferioridade mais do que o fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções. *Os negros africanos*, ensina Hovelacque (Les nègres de l’Afrique sus-équatoriale, Paris, 1889, p. 458), *são o que são, nem melhores nem piores do que os brancos; pertencem apenas a uma fase de desenvolvimento intelectual e moral*. Se a ciência não pode, pois, deixar de levar em conta, como fator sociológico, os prejuízos das castas e das raças, em compensação nunca poderão estes influir nos seus juízos. Aliás, tais prejuízos não existem no Brasil. Neste livro nem precisamos dissimular a viva simpatia que nos inspira o negro brasileiro. Brancos, mestiços e negros, entre nós, discorrem e pontificam todos os dias da decadência da raça latina; é mesmo de bom tom ostentar desprezo por esses inferiores, cortejando humildemente os fortes teutões e anglo-saxões (Rodrigues, 1977, p. 5).

Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegaram tardiamente ao Brasil, mas receberam uma entusiástica acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos de ensino e pesquisa, entre uma reduzida *elite pensante* nacional. Então, “como transformar essa massa informe e multicolorida em um povo, uma raça, que preservasse o caráter e a aparência de uma civilização branca?”, indaga Pinho (2004, p. 93). Haveria de ter assim um controle social manifestado (claramente) através de atitudes autoritárias por parte do projeto intelectual da Escola de Nina Rodrigues.

Para o médico maranhense, essa mesma questão racial “aparece como um conflito entre civilização, representada pelos brancos, e o crime, a loucura e o fetichismo, representados pelos negros e seus descendentes”, declara Pinho (2004, p. 92) apoiado em Rodrigues (1977).

Este controle assume dupla face de um controle racial e de um controle político de classe. O “elemento negro” ameaçava invadir o mundo branco, destruí-lo. Em seu contágio transforma o branco, ou o assim suposto, em outra coisa que ele temia e odiava. Uma coisa representada pela escura face mestiça da população (Pinho, 2004, p. 93).

Esse pesado discurso racialista se transfere, nos anos 30 e 40 do século passado, em discurso etnológico, e busca solução na tentativa de reverter a situação do outro inoculante (o negro, o mestiço), tornando-o integrado, aculturado à sociedade brasileira através da *assimilação* e da *aculturação*. Essa passagem foi pensada como uma transição – o mestiço, o híbrido, portador da cultura branca e da negra, “operador da integração nacional. Uma passagem canibal, metaforizada em inúmeros objetos da

cultura e na própria associação entre o ato sexual e a deglutição, metáfora amplamente reforçada e enraizada por todo o imaginário sexual no Brasil” (Pinho, 2004, p. 96).

As introdutórias palavras de Arthur Ramos, em livro póstumo de Nina Rodrigues (“As Colectividades Anormaes”, de 1939), podem demonstrar, com certa nitidez, a transformação que se esboçava no pensamento ocidental da época, ou seja, a reatualização da obra de seus antecessores ante as novas tendências da Antropologia social dos anos 30.

Uma única ressalva pode fazer aqui, ao trabalho do mestre baiano. E quando faz intervir o *slogan* da época: a degenerescência da mestiçagem como causa precípua dos desajustes sociais. Essas ideias são inaceitáveis para os nossos dias. O pretenso mal da mestiçagem é um mal mais social do que orgânico. Se, nos trabalhos de Nina Rodrigues, substituirmos os termos raça e cultura, e mestiçagem por aculturação, por exemplo, as suas concepções adquirem completa e perfeita atualidade (Ramos, 1939, pp. 12-13).

Dentro desse contexto, mais propriamente nas primeiras décadas do século XX, o discurso do racismo científico sofreu um deslocamento e, influenciado pela Antropologia cultural boasiana, iniciou-se, na escrita e nas artes da América Latina, a dissociação entre raça e cultura, como explica Martínez-Echazábal (1996, p. 109). Já não se falam mais sobre raças inferiores ou culturas inferiores – “se bem que isso esteja explícito; pelo contrário, enfatiza-se uma inevitável e *natural* síntese de culturas baseadas no contato e na cooperação entre as diversas civilizações” (*ibidem*).

O projeto de Gilberto Freyre (1930), representado pela *aculturação* e pela *assimilação*, atualizava e mantinha o êxito do projeto colonial português no Brasil, analisa Pinho (2004, p. 98); algo que pudesse deslocar o eixo da discussão do conceito de *raça* ao conceito de cultura. Dessa maneira, coloca Ortiz (1994), eliminaria-se uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço (pp. 40-41). Por um lado, Freyre defendia a cultura negra como elemento básico da formação nacional brasileira e, por outro lado, preconizava um universalismo ambíguo, temperado pelo conceito de *meia raça*. O que propunha Freyre era a interpretação da miscigenação brasileira como o nascimento de um *novo ser*, ao contrário de Romero, a quem queria a miscigenação homogeneizadora. Esse *novo ser* congregava múltiplos aspectos raciais e culturais, e se via renegado em nome de uma pretensa superioridade da pureza. Segundo Freyre:

O brasileiro crescentemente consciente de ser membro de uma sociedade e de uma cultura em grande parte tropicais, mestiças e não-europeias. Essa identificação implica o reconhecer-se ele homem, mesmo quando em sua étnica não haja sangue ameríndio ou negro africano: ausência quase sempre compensada pela grande presença, no seu ser psicocultural, desse ameríndio e desse africano teluricamente tropicais” (Freyre, 1971, p. 8).

Ao valorizar a dissolução das diferenças, em síntese, Freyre postulava expressões e formas cuja principal resultante iria melhor caracterizar o pertencimento ao mundo ocidental. Mas, sem acesso ao poder e aos órgãos de informação, e a despeito das diferentes formas de resistência, a população negra não tinha alternativa senão dobrar-se às exigências da mistura que supunha o abandono das tradições e de pertencimento de origem para poder progredir (Munanga, 2008, p. 78).

Pois a *miscigenação* não exclui o *racismo*, diz Velho (2009, p. 121); ao contrário, tende a apropriar-se dele, uma vez que esse discurso vê-se comprometido com a história da dominação racial de modo irrevogável (Pinho, 2004, p. 101), de um pensamento propriamente racial, ocultado e com efeitos quase que intransponíveis.

A naturalização do discurso da miscigenação coloca a questão étnica em uma dimensão pública, uma vez que atravessa todo o espectro político, diz Velho (2009, p. 120). O autor apresenta tal discurso como extremamente poderoso nos anos 30 (e ainda hoje). Gilberto Freyre, na medida em que “reconduz o Homem Branco ao centro dos dinamismos culturais”, festeja “a vitória da ocupação portuguesa nos trópicos”, complementa Pinho (2004, p. 99). *Ainda hoje* grifado, na nossa visão, quer dizer: o afrodescendente *não entra* no projeto de Estado e nação brasileiros, a identificação negra brasileira não faz parte do escopo nacional.

De modo concreto – e por cerca de três séculos e meio, de 1534 a 1888 –, o negro foi escravizado e estigmatizado como subpessoa. Colocado como alguém incapacitado para a plena cidadania, foi também compelido a acreditar, efetivamente, nisso (Santos, 1994, p. 60).

A luta da comunidade negra brasileira se defronta com múltiplas práticas racistas no seu cotidiano, diz a pesquisadora Gomes (1996, p. 69). Em nossa pesquisa,

trabalhamos com a representação social, as concepções, os valores e a cultura que legitimam essas práticas.

Assim, *tal como microcosmo da sociedade brasileira*, o ambiente escolar apresenta mecanismos racistas, como já dissemos, que se confirmam na exclusão e no atraso escolar dos jovens do sistema educacional desde a mais tenra idade (Valverde e Stocco, 2009, p. 914).

Em contrapartida (e outra vez, *tal como microcosmo da sociedade brasileira*), a escola nega a existência de práticas racistas no seu interior. Ao invés disso, atribuiu “o fracasso escolar de jovens e crianças negras exclusivamente à desestruturação familiar, à condição socioeconômica ou à necessidade precoce de se inserirem no mercado de trabalho, sem considerar o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias”, afirmam as autoras supracitadas (p. 914).

Considerando a abordagem assimilacionista no campo educacional, as práticas escolares como um *rito pedagógico* (Cury *apud* Santos, 1994, p. 60) excluem a luta das populações na sociedade brasileira. Mais ainda: o ideal de ego branco é o que as crianças negras passam a reivindicar para si na ausência de uma identidade que as possa fortalecer, como essa pesquisa tende a mostrar. Muitas outras questões derivam dessa situação, como as de identidade, pertencimento e as lutas de libertação. Contudo, uma questão nos interessa nesse momento e perpassa o nosso foco específico da persistência da discriminação e do preconceito em nossa sociedade: assim como num círculo vicioso (Santos, 1994, p. 61), a alienação do negro brasileiro, devido à inferiorização de sua *cultura*, que, *expropriada*, faz parte da cultura nacional, pertence a todos os brasileiros – brancos e não brancos. A desvalorização e a alienação do negro são problemas específicos do negro “que só ele sozinho pode resolver” (Munanga, 2009, p. 19), como a alienação de seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história.

A *cultura negra expropriada* – e que já é cultura nacional – faz parte da própria ideologia dominante, cuja retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais negras no Brasil, para negar a existência do racismo, reafirmando, assim, a proclamada democracia racial (Munanga, 2009, p. 18).

O ponto de partida pode estar localizado em nossa sociedade, mais especialmente nos mitos que falam de *raça* e *cor*. Ou seja, de um lado há o mito das três raças (ou fábula das três raças, em DaMatta – 1980) e, do outro, o da “*democracia racial*, do paraíso dos mestiços, onde o racismo e a segregação não existem” (Seiferth, 1996, p. 226). Conforme a autora, existe outra premissa, que prefere chamar de mito do branqueamento, ou seja, o ideal de branqueamento que “fala da cor e evita a oposição preto *versus* branco, fundando uma sociedade povoada de claros e escuros que deve ser um dia totalmente branca, sem diferenças”. E, assim, chega-se ao *ponto da cultura expropriada*, o que vale dizer, desde os tempos coloniais, dessa cultura afro-brasileira (ou cultura negra), da qual participam brancos e negros, cujos símbolos são marca da nacionalidade brasileira.

Desde os anos finais do Império e início da República já se falava que o Brasil tinha escapado do problema do preconceito racial. Esta ideia surgia da comparação implícita ou explícita com a situação racial observada nos Estados Unidos naquela época. As elites de outros países da América Latina faziam a mesma comparação, chegando a conclusões semelhantes (Rout, 1976; Andrews; Wright, 1990 *apud* Hasenbalg, 1996, p. 235).

Nesse texto, Hasenbalg aponta para dois pontos que nos ajudam a entender a situação das relações raciais entre o Brasil e os demais países da América Latina: o ideal do branqueamento (o projeto nacional implantado por meio da miscigenação e políticas de povoamento e imigração europeia) e a concepção – desenvolvida por elites políticas e intelectuais – a respeito de seus próprios países, caracterizados pela harmonia e pela tolerância racial e, supostamente, pela ausência de preconceito e discriminação racial (p. 236).

Formulamos a hipótese e, logo, a tese de que o processo de formação da identidade nacional, no Brasil, recorreu aos métodos eugenistas, visando o branqueamento da sociedade. Se o branqueamento tivesse sido (hipoteticamente) completado, a realidade brasileira teria sido outra. No lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma nova sociedade plural, constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos, cujas combinações – em proporções desiguais – dão ao Brasil seu colorido atual. Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal, inculcado através de mecanismos psicológicos, ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de

identidade baseada na *negritude* e na *mestiçagem*, já que todos sonham em ingressar, um dia, na identidade branca, por julgarem esta superior (Munanga, 2008, p. 16).

Para Moura (1990, p. 218), Oliveira Vianna é quem ocupa o primeiro lugar dentre os maiores difusores que fizeram da História do Brasil um prolongamento do processo de interação racial em seus diversos aspectos, “quer de quantificação, quer de qualificação dos estoques étnicos que para aqui vieram, a miscigenação e os seus efeitos e, finalmente, a necessidade de se estimular um processo arianizante para que as nossas possibilidades de evolução no processo civilizatório fossem possíveis e favoráveis”. Esse advogado e historiador (1883-1951), mesmo afirmando colocar-se numa posição crítica em relação aos antropólogos e aos naturalistas que apresentavam a evolução das sociedades através de causas naturais – clima, raça, geografia –, sempre manipulou e assimilou os valores da Antropologia do século XIX que surgiu na Europa e, entre outros, o tipo ariano deveria ser o modelo do qual todos os povos almejavam se aproximar. Vianna pregava o estabelecimento de um processo de arianização através do eugenismo. Talvez, tenha sido aquele que mais produziu obras diretamente relacionadas à questão étnica, baseando o seu argumento como “produto de uma lenta elaboração histórica” (Vianna, 1956 [1923], p. 169), elaboração essa auxiliada pelo papel emigratório europeu, no aumento do “coeficiente da raça branca” (p. 170). Munanga sintetiza as ideias do Livro “Populações meridionais do Brasil” (1920, pp. 112-113) de Vianna:

Seu raciocínio é o seguinte: sob influência regressiva dos atavismos étnicos, uma parte dos mestiços (supostamente inferiores) será eliminada pela degenerescência ou pela morte, pela miséria moral e física. Uma outra parte (supostamente inferior), porém minoria, estará sujeita, em virtude de seleções favoráveis, a apuramentos sucessivos que a levarão, após quatro ou cinco gerações, a perder seus sangues inferiores e a clarificar-se cada vez mais. Mas, completa o autor: no passado colonial e, sobretudo, durante os séculos da escravidão, esse processo de clarificação, que ele chama de “arianização”, não podia se desenvolver por causa do afluxo incessante dos sangues negros e índios que o neutralizava no seio da massa mestiça e elevava o índice de “nigrescência” da sociedade brasileira da época.

Conforme observa Munanga, a mestiçagem, biológica e cultural, ao fim e ao cabo, destruiria a identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, teria como consequência o *etnocídio* (2008, p. 103). O *branqueamento do povo brasileiro* seria o ponto final para que o País constituísse sua unidade nacional, e a mestiçagem, a ponte para garantir a almejada identidade nacional. Mas entre o modelo, a estratégia política

estabelecida e a realidade empírica, existe certa margem que, não podendo ser negligenciada, não surtiu totalmente seus efeitos. Munanga refere-se à resistência popular às uniões inter-raciais e ao abandono do projeto de branqueamento em meados do século XX.

Aqui, a realidade, graças às observações empíricas, não permitiu que a unidade racial – tão procurada pela elite dominante brasileira – fosse alcançada. Porém, ela insiste em recuperar a unidade perdida recorrendo novamente à mestiçagem e ao sincretismo cultural. A estratégia, agora, funde os termos *raça e cultura* para servir de suporte em prol do interesse nacional, na produção de um *povo adequado*, desvela Pinho, aos imperativos da civilização ou do progresso (2010, p. 171). Nesse caso, *assimilação* e *miscigenação* se tornam termos intercambiáveis.

Com efeito, o que precisamos salientar (para o interesse dessa dissertação) está na base das discussões dos movimentos negros e nas suas dificuldades em mobilizar todos os negros e mestiços em torno de uma única identidade “negra”, originada justamente na complexidade de desconstruir/destruir até hoje a *ideologia do branqueamento*. Para Munanga (2008), alguns grupos nacionais tentam encaminhar a discussão em torno da identidade mestiça, que reuniria todos os brasileiros (brancos, mestiços, negros). Para o antropólogo, tal proposta constitui uma armadilha ideológica que nega o direito à diferença e à luta dos movimentos negros pela construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas.

No vivido e no concreto, a figura do mestiço, a ponte transcendente para a construção do sistema racial brasileiro (Munanga, 2008) é o lugar da ambiguidade, o lugar onde se encontra e se dissolve o branco, o índio e o negro (p. 112).

Ser escuro é ser *menos* e ser claro é ser *mais*; portanto, há um princípio de valor cultural e ideológico, nesse sentido, os escuros são negros e os claros são brancos. Os escuros vieram da África e os brancos da Europa. Mas, ao construir-se esse contínuo gradual de cores, constrói-se, ao mesmo tempo, a oposição do brilho, ou seja, no limite os claros são brancos e os escuros são pretos, valorizam-se ou hierarquizam-se os tons, e os claros são melhores (Maggie, 1991, pp. 79-80).

2.4 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL BRASILEIRA

O *mito da democracia racial brasileira* possui um poderoso ingrediente que o diferencia das democracias raciais latino-americanas e o transforma na versão mais forte desse dogma. Esse ingrediente diferencial se revela na ênfase da *miscigenação*, relata Hasenbalg, tida como indicadora de tolerância racial, e na apologia da mestiçagem (1996, p. 237). O autor nos ajuda a traçar a ponte para o que iremos trazer a seguir, ou seja, as ideias acerca da democracia racial estão incorporadas ao senso comum racial da população. E coloca claramente: “Ao se falar ou agir contra essa definição pode-se incorrer em custos políticos e sociais elevados. Um desses custos é a sempre repetida acusação de se tentar importar um problema que inexistente na sociedade brasileira” (p. 237).

Assim, Gomes nos dá o tom do nosso mito maior:

Essa situação revela uma contradição. Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira? Estas são indagações desencadeadas pela atual luta do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista (2010, p. 104).

Ora, entre o *destaque eventual* dado às culturas negra e afro-brasileira e a ausência de um planejamento que inclua atividades relativas à diversidade que relevem os elementos da cultura negra, fica claro que esta permanece silenciada na escola, “um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um *pacto* que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo da escola”, sentenciam Abramowitz *et al.* (2010).

Não basta, no entanto, sensibilizar a escola brasileira quanto à diversidade, de maneira geral, e à questão racial especificamente, nem simplesmente refazer o currículo. Diante do contexto das relações raciais no Brasil, o Movimento Negro tem cobrado um posicionamento ético e responsável das instituições sociais atingidas diretamente pelos processos de formação humana, assim como uma mudança mais ampla, envolvendo

toda a sociedade brasileira que englobe não somente negros e negras (Gomes, 2010, p. 102). Esse processo, acredita a pesquisadora, proporcionará “uma reeducação social e cultural no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia brasileira.”

O questionamento da democracia racial (Silveira, 1999; Silvério, 2010, p. 115) perpassa discussões referentes a textos que constroem uma sociedade a partir da inexistência do conflito étnico-racial, assim como do processo de desmistificação do currículo. As mudanças nas representações sociais negativas sobre o negro devem, portanto (e sobretudo), ser discutidas pelos sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem, embasadas em ações e práticas desse mesmo processo, enfatiza o autor.

Vivemos um momento onde a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais, detecta Gomes (2012, p. 99). A educação participa desse processo como “um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática”, atingindo inequivocamente os currículos, afirma a autora. Assim, os desafios dos cursos de formação de professores, das políticas e das escolas perpassam o currículo; precisamos de propostas criativas que redimensionem a perspectiva cultural e levem em conta “seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na História, atores da História” (Dayrell, 1996, p. 136).

Nesse sentido, Gomes (2012) entende necessário articular conhecimento científico e outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas (p. 99). Parece verdade que iniciamos uma nova compreensão sobre a relação entre cultura, conhecimento e poder. É chegada a hora de enfrentar “as difíceis questões da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho”, complementa Giroux (1995 *apud* Kreutz, 1998), e o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade.

Descolonização dos currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente:

lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de globalização contra-hegemônica, nos dizeres de Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (Gomes, 2012, pp. 102-103).

Antes, porém, com Gomes (2012), entendemos que as mudanças advindas desse novo trato com a questão racial nos currículos das escolas da educação básica poderão somente ser consideradas, de fato, uma ruptura cultural na educação brasileira se esses currículos não forem confundidos com novos conteúdos escolares. A mudança deve ser estrutural, conceitual, epistemológica e política.

O trabalho pedagógico ainda não está preparado para o debate e a discussão sobre as relações sociais. Pode-se afirmar, levando em conta pesquisas que analisaram os percursos biográficos e escolares dos docentes e a sua relação com a diversidade étnico-racial (Gomes; Oliveira; Souza, 2010), que a questão racial, por exemplo, aparece somente nas aulas de História relacionada à escravidão e reforçando estereótipos (p. 67).

Nossa escola pesquisada, não diverge da revelação supracitada. Nosso campo indicou estar excluindo a especificidade identitária e tornando invisíveis as diferenças. A escola, aqui, mostra-se como um campo neutro, sem conflitos, em perfeita harmonia, o que revela a presença das teorias e das concepções racistas que mantêm sua força ideológica. Durante a realização da pesquisa, pudemos participar da *Caminhada Cultural*, um desfile que pretendeu marcar o Dia do Folclore (22 de agosto de 2012). Todas as escolas municipais da cidade de Cachoeira se incumbiram, através de solicitação da Secretaria de Educação deste município, em apresentar um aspecto da cultura da região.

De forma sintética (pois aprofundaremos o tema no próximo capítulo), a exposição que se propôs, ali, permitiu que interpretássemos como a-histórica, estereotipada, até mesmo deformada sob a perspectiva da descontinuidade, algo que acontece de quando em quando. Por que não há preparação anterior para esse evento,

por exemplo? Por que não se fala das baianas, das suas representações, dos candomblé, das crenças do povo negro? “Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de *não poder falar sobre a questão racial*? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?”, perguntamos junto com Gomes (2012, p. 105).

A realidade do nosso currículo ainda é inadequada, ele nega e exclui a especificidade identitária e torna invisíveis as diferenças, também contribuindo para o fracasso escolar de nossas crianças negras. Ao fim e ao cabo, “a escola corroboraria com a percepção, no mínimo questionável, de que as identidades são fixas e padronizadas”, conclui o mesmo autor (Silvério, 2010, p. 116).

São negros (pretos e pardos) os que formam a maioria daquela população hoje privada do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qualidade, os que sofrem com mais intensidade o drama da pobreza e da indigência, e a violência urbana, doméstica e policial. O racismo, tal como praticado no Brasil, tende a considerar tais aspectos de realidade normais, desde que envolvam primordialmente a população afrodescendente. O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país (Paixão, 2006, pp. 21-22).

E, aqui, surge a indagação: que modelo de relações raciais vigora em nossa sociedade; que tipo de sociedade é essa em que vivemos? No livro “A dialética do bom aluno” (2008), Paixão explica:

O modelo brasileiro de relações raciais produz uma interação amistosa entre os indivíduos portadores das distintas marcas raciais, desde que mantido o padrão assimétrico que sempre fundamentou esses contatos. Assim, tanto melhor para a preservação do modelo que os brancos, negros e as tantas tonalidades de mestiços saibam de antemão qual é o seu lugar, papel e expectativas em termos pessoais, estéticos, profissionais, ocupacionais, intelectivos, afetivos, entre outros aspectos relevantes em termos de trajetórias de vida de cada indivíduo. Em síntese, essa realidade vige justamente obedecendo a um padrão de relacionamentos raciais que não põe em dúvida o primado da hegemonia branca que deve reger nosso mundo social. Portanto, quando pensamos sobre a incógnita das disparidades raciais ao acesso à escola, a equação acaba sendo resolvida quase que automaticamente. Coerente com a longa tradição do pensamento ocidental, o sistema de ensino, isso corresponde ao próprio processo pedagógico que ensina aos portadores das diversas marcas raciais os singelos termos da realidade circundante. Negros e brancos são desiguais no mercado de trabalho, no acesso aos bens de usos coletivos, no acesso aos serviços públicos em geral. Por que seria diferente logo na escola, espaço social onde justamente os infantes e jovens devem aprender o que irão fazer no futuro? (pp. 74-75).

O espaço escolar, como de sociabilização, de divulgação do conhecimento e da informação, isto é, como um espaço democrático, deve ser analisado como espaço de construção e afirmação da identidade racial de jovens negros. Como bem coloca Silvério (2010, p. 115), “a temática da miscigenação não deixou de perpassar as discussões referentes à educação e à identidade dos sujeitos negros na sociedade moderna ocidental; no caso do Brasil, por meio do mito da democracia racial”.

A desconstrução das narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais, que têm negado e omitido as contribuições de outros grupos étnicos (como foi referido na secção “Emergências do século XXI e o fortalecimento da diferença”, em especial dos indígenas e dos afrodescendentes) tem buscado privá-los de suas memórias e suas histórias. Talvez, pelo que foi relatado a partir da *Caminhada Cultural de 2012* de Cachoeira, também haja, aí, embutido o interesse do desenraizamento das tradições afro-brasileira e africana de toda uma população. Nessa perspectiva, é urgente a focalização das problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pelos negros.

Teorias racistas estão presentes nas escolas e permanecem com o objetivo ideológico de barrar as populações negra e não-branca sobre o pretexto de que são inferiores. Desde o Brasil colônia e durante todo o período imperial, prosseguindo até os dias de hoje, o País pretende “estabelecer fronteiras hierárquicas do ponto de vista étnico para que estas etnias consideradas inferiores não possam transpô-las através da mobilidade social vertical individual ou massiva”, argumenta Moura (2012). O autor fala sobre a historiografia brasileira cuja produção foi feita por intelectuais orgânicos do escravismo.

Durante os anos em que essa produção se verificou a sociedade brasileira teve nesses historiadores os municidores de uma história que, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, refletia os interesses das estruturas de poder dominantes, municiaava-as de combustível ideológico e contribuía para que se tivesse uma visão alienada dos verdadeiros agentes históricos que impulsionavam a dinâmica emergente da sociedade brasileira (p. 3).

Esse contexto (que persiste politicamente em nosso País) passa, então, necessariamente, pela *questão da cor da pele* e também pela *questão da educação e da cultura*. *Fugir da cor da pele negra* ou, de acordo com Gomes (supracitado 1996), *suavizar o pertencimento racial*, é uma tendência gerada pela prática do embranquecimento sustentada pela ideologia de democracia racial, fundamentada na

dupla mestiçagem cultural e biológica. A recuperação da identidade negra começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude – o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2009, p. 19).

É justamente na literatura que trata as relações raciais no Brasil que “a distinção entre a aparência e ancestralidade permanece, muitas vezes, obscura e posta em paralelo com a distinção entre a insignificância e a significância da *raça*”, revela Peter Wade (1994, p. 28 apud Guimarães, 2005, p. 44). Assim, as classificações seguem diferenças de aparência física e também está de acordo com a “interação entre uma variedade de *status* adquiridos e adscritos”, explicita Harris (1974 apud Guimarães, 2005, p. 45). Para este quer dizer que, para alguns autores, no Brasil, não se pode falar de *grupos raciais* e sim de *grupo de cor*. Portanto, seguindo essa ideia, o legado genético ou racial dá lugar à aparência, o que faz Degler considerar que, na sociedade brasileira, as distinções são feitas entre uma variedade de cores, e não entre raças, como nos Estados Unidos (1991, p. 244 apud Guimarães, 2005, p. 45).

Este sistema classificatório reflete o conflito e a negociação em torno da cor, e, em geral, as várias formas através das quais a ideologia racial é vivenciada nas diferentes camadas sociais e nas instituições. Ele reflete tanto a conjuntura socioeconômica quanto o desenvolvimento da identidade negra e os discursos oficiais sobre as relações raciais do Estado, da Igreja Católica, dos políticos e, o que é sempre mais importante, os discursos da indústria do lazer, do turismo, da mídia e das ciências sociais. Estas agências se apresentam não somente como receptoras de símbolos étnicos, mas também como manipuladoras de uma parte de símbolos utilizáveis na criação da identidade étnica, aos quais podem conferir status (Sansone, 1996, p. 166).

2.5 “DE BRANCO PRA BAIXO É TUDO DISCRIMINADO”

É impressionante perceber como os sujeitos parecem ter consciência prática e discursiva do que é vivenciado no mundo concreto das relações raciais e de suas classificações raciais. O que, possivelmente, pode ser dito a partir desta frase – *De branco pra baixo, tudo é discriminado!*¹³ – e das outras observações feitas por nossos sujeitos/estudantes em conversa sobre o “Dia da Consciência Negra” (referido acima), perpassa seus próprios processos de subjetivação vivenciados desde cedo – 4 anos de idade, segundo Abramowicz *et al.* (2010).

¹³ Essa experiência será melhor desenvolvida no Capítulo III.

Assim, desde a mais tenra idade, as crianças experimentam processos de subjetivação que as levam “a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial” (p. 85).

A inexistência de debates sobre relações raciais e cultura negra dentro da sala de aula (nosso campo de trabalho), de alguma maneira, expressa o discurso da igualdade, de onde:

Os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam, então, um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo que é silenciado (Abramowicz *et al.*, 2010, p. 85).

Sendo assim, pelo que vimos anteriormente, o estudante, aos 9 anos, já soma um número significativo de experiências que o levam a constituir uma autoimagem negativa. Certamente, essa estigmatização negativa está relacionada à dimensão histórica do contexto da escravidão (como dito anteriormente), e de suas conseqüências posteriores na vida dos negros brasileiros, e não considerar tal fato acaba por naturalizar a baixa estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade (Abramowicz *et al.*, 2010, p. 85).

Referindo-nos à Homenagem ao Dia das Mães supracitada, parece que, mesmo onde seria possível supor a inexistência de preconceito – por percebermos certa homogeneidade racial –, o preconceito e a discriminação estão presentes, ainda que de forma escamoteada, e a necessidade de “branquear-se” persiste, uma vez que se pretende êxito, sucesso na escola.

Para melhor entendermos a *ideologia do branqueamento*, transcrevo Silva (2001) em seu texto “As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica”:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos (p. 119).

2.6 DIFERENÇA RACIAL CONVERTIDA EM DESIGUALDADE RACIAL

Sabe-se que *a discriminação, o tratamento desigual e a exclusão das crianças pobres e/ou negras* são temas de diversos estudos. Esses temas vêm sendo abordados sobre diferentes ângulos, sejam com foco na questão social ou nas questões de cor/raça, classe e gênero. Na pesquisa, foi utilizada a abordagem cor/raça, Identidade Negra e Cultura Negra, fazendo uso da metodologia que privilegia tanto a fala dos estudantes quanto sua expressão através dos autorretratos.

Sob determinada perspectiva, as *diferenças raciais* são percebidas dentro de *nossa* escola; mesmo demonstrando aparente homogeneidade racial, elas existem e se mantêm na relação de classificação de cor, reproduzindo as desigualdades sociais. Segundo Rosenberg (1998): “Na América Latina no geral, e no Brasil em particular desenvolveu-se uma prática de classificação racial que se apoia em características fenotípicas e socioeconômicas da pessoa” (p. 73). Assim, no Brasil, existe possibilidade de mudanças na *linha de cor*, de acordo com o fenótipo e a condição social do indivíduo. Algo como *o dinheiro embranquece*, complementa a autora. Nesse mesmo texto, a autora analisa, ainda, a escola frequentada pelo branco e a escola frequentada pelo negro e suas diferenças. Os negros, diz ela, mais do que os brancos de igual renda, vão frequentar as escolas com piores condições de atendimento aos alunos.

Sobre esse aspecto, é notória a ausência de condições de atendimento aos estudantes da Escola Montezuma. Ao considerarmos a escola como um espaço onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes, mas também valores, crenças e hábitos, um espaço de formação, onde olhares diferentes se cruzam, se chocam e se encontram, as condições físicas e ambientais devem ser favoráveis. Ou seja, nesse caso, o que temos a relatar é a inexistência de espaços onde os jovens possam realizar brincadeiras e jogos; tudo é feito em sala de aula; aliás, o limite aqui é a sala de aula e o quadro verde.

É relevante perceber que nossos agentes, quando tem oportunidades, reivindicam, pedem a mudança do cardápio, por exemplo, reclamam pela falta de variação – só lhes são ofertados biscoitos, enquanto que na capital (Salvador), sabe-se, segundo eles, que a merenda é variada (com frutas, arroz com legumes, biscoitos

recheados). Como dito acima, essas falas – às vezes, de forma simbólica; outras vezes, de forma direta – nos permitem que acessemos os fenômenos e as dinâmicas sociais na qual estão (estamos) inseridos.

Como outros pesquisadores que trilham pesquisas sobre Raça e Escola, também nesse trabalho não se criticam pessoas, particularmente professores, mas sim se identificam cenários de carências e faltas que contaminam e tiram o ânimo, a vontade de aceitar o desafio e aprender a lidar com a diversidade sem assimetrias, reconhecer as diferenças e questionar igualdades pautadas em desigualdades.

Dentre os fatores de *desigualdades raciais*, a educação ocupa lugar privilegiado pelo peso decisivo que ela tem sobre as chances de integração do indivíduo na sociedade, bem como de capacidade de mobilidade ou de ascensão em nossa sociedade (Carneiro, 2004). Mas, apesar dessa importância como fator de mobilidade, a educação, no Brasil, tem sido utilizada:

Como instrumento de ocultação das consequências sociais do racismo, na medida em que as diferenças educacionais, evidenciadas por brancos e negros, são usadas para justificar as desigualdades raciais, negando-se, assim, a prevalência de práticas discriminatórias de cunho racial, no acesso e permanência da população negra nos ciclos formais do sistema educacional. O efeito tornado causa encobre os mecanismos ideológicos e as práticas sociais excludentes que determinam a performance diferenciada dos grupos raciais no tocante à educação (Carneiro, 2004, p. 81).

2.7 DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, RACIAIS, SOCIAIS E DE GÊNERO

Considerando, juntamente com *as desigualdades de raça, as de gênero* também são estruturantes da desigualdade social e educacional brasileiras. Aterrissar no empírico (Rosemberg, 1996) é o que nos autoriza a procurar entender a própria construção dessas desigualdades de oportunidades na dinâmica social no geral, e educacional mais especificamente.

A hipótese de Hasenbalg (1983) e Silva (1983) de que ocorreria, no Brasil, uma segregação espacial das raças, pode fornecer importantes pistas para a compreensão e a correção dos mecanismos de discriminação racial. Também para a adoção, no Brasil e em vários países do Terceiro Mundo, de modelos baratos de educação pré-escolar de

massa, destinados às crianças pobres e negras: a segregação racial e social. Reduzem-se custos e diminui-se a qualidade, isto é, crianças negras iniciam suas experiências educacionais frustrantes e de segunda classe.

Para entender tal processo de desigualdade educacional entre negros e brancos, Rosemberg (2008) nos atenta para três ordens de explicações complementarmente relacionadas ao racismo: herança do passado escravista; expressões do racismo simbólico que ocorrem dentro da escola (plano simbólico); segregação espacial de populações negras e pobres nos espaços geográficos brasileiros (plano material). Essa última nos serve em especial, haja vista a região na qual a escola pesquisada está inserida – Cachoeira, Recôncavo Baiano, Bahia, Nordeste brasileiro –, a região mais pobre e mais negra do País. Cachoeira possui uma população de 88% de negros (pretos e pardos).

Nessa articulação das perspectivas *de gênero e de raça no estudo da escolarização na cidade de Cachoeira (BA-Brasil)*, vale ressaltar a inexistência de números/microdados que mostrem a escolarização por gênero (talvez por serem dados ainda pouco discutidos, suas tentativas de inserção continuam sendo tímidas).

Entretanto, Rosemberg (1996) afirma que o tema da igualdade de oportunidades entre os sexos na educação e pela educação, seja no plano do conhecimento ou de metas e ações em políticas educacionais, vem entrando, aos poucos, nas agendas de balanço do século, e estimamos que se estabeleçam, de fato, como metas para o novo milênio.

Acreditamos não ser mais necessário enfatizar a importância que as dimensões de raça, classe, gênero e sexualidade adquiriram na teorização social, cultural e política contemporâneas. Estudiosos e pesquisadores de várias nacionalidades e filiações teóricas e disciplinares participaram – e continuam participando – da construção desses campos, numa perspectiva que focaliza tanto relações de gênero e sexualidade quanto suas importantes articulações com dimensões como raça/etnia, classe, geração, nacionalidade, religião dentre outras.

Pois, diante de tantos questionamentos e provocações instigantes, fazemos coro à pergunta da pesquisadora (Rosemberg, 1996): “Como as hierarquias de gênero

interagem com as de raça e classe para produzir um sistema educacional excludente?” (p. 59).

Colocar em foco a hierarquia racial como geradora de contradições sociais que se articulam às relações de classe parece-me, nos planos do conhecimento e da ação prática, uma perspectiva promissora para se compreender e transformar o sistema educacional em sociedades multirraciais (Rosemberg, 1991, p. 26).

2.8 GÊNERO – MASCULINIDADES: POR QUE OS MENINOS ABANDONAM A ESCOLA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO BÁSICO?

Essa secção não tem o objetivo de discutir se os meninos ou as meninas são mais aptos ou mais rápidos, ou mesmo mais afeitos a certas atividades específicas. Aqui, o foco está sobre os processos que têm conduzido um maior número de meninos a obterem notas baixas ou a ser indicados para atividades de recuperação.

Na verdade, parece que estamos diante de uma questão multifacetada. Em nossa investigação, buscamos estabelecer possíveis conexões entre o desempenho escolar dos estudantes na faixa da educação fundamental até o 5º ano (4ª série) na cidade de Cachoeira (zona urbana) e as relações de gênero que estão presentes tanto nos estudantes como nos professores. Vale dizer que nosso entendimento é de que tais relações dão significado aos atos de conhecer e aprender. Por outro lado, os atos de não aprender – as dificuldades e fraturas – podem estar relacionados, em nível simbólico, aos próprios processos cognitivos *aprisionados*, à diferença de gênero que preestabelecem um padrão social de comportamento para cada um e, por fim, à estreita relação entre gênero e saber.

Por outro lado, a pesquisadora Christine Skelton (Carvalho, 2004, p. 279), a partir de estudo etnográfico sobre a construção de identidades masculinas, realizado em Londres em duas escolas primárias (2001), busca avaliar em que medida a introdução de testes padronizados e a ênfase na avaliação dos alunos e das escolas, nos anos 90 do século passado, teria reintroduzido “a instrumentalização do fracasso acadêmico através da classificação e hierarquização competitivas”, trazendo à baila a questão de que são os meninos a maioria dos “fracassados”. “Considerando o caráter historicamente

excludente e classificatório da nossa escola primária, é possível supor que a hipótese de diferentes masculinidades articuladas à hierarquização escolar faça sentido para os nossos meninos” (Carvalho, 2004, pp. 279-280).

Além disso, a própria escola, ao empurrá-los para o fracasso acadêmico, ao identificá-los com um padrão negativo de “garoto negro”, poderia estar contribuindo para que eles assumissem essas formas de masculinidade como única via para controlar algum poder e autonomia, elementos indispensáveis na confirmação de identidades masculinas, já que a masculinidade está organizada em escala macro, em torno do exercício do poder” (Carvalho, 2004, p. 281).

Como já colocou o antropólogo Osmundo Pinho, “o sexo e a raça se encontram no corpo socialmente produzido e representado, e é no corpo, como esse artefato sociológico e discursivo, que se articulam as estruturas reprodutoras da sujeição” (2011, p. 234). Se levarmos em conta as imagens e o relato acima, as formas de masculinidade anunciadas são exatamente construídas internamente no contexto escolar, na medida em que esses “*sujeitos sociais* subalternizados o são também e principalmente através dos *modos sociais através dos quais seus corpos são produzidos, interpretados, acessados, disciplinados e representados em contextos materiais concretos*” (p. 235) [o grifo é nosso].

Um estudo recente (Artes e Carvalho, 2010) nos coloca a par de uma importantíssima comprovação a respeito da defasagem escolar de meninos, e revela que fatores externos – como a inserção no mercado de trabalho – não explicam esse fenômeno. Assim, as autoras concluem: “A compreensão desse fato requer que se enfrente a discussão sobre as masculinidades e se abra a caixa-preta das relações intra-escolares, pois os fatores externos não são suficientes para explicá-lo” (p. 70).

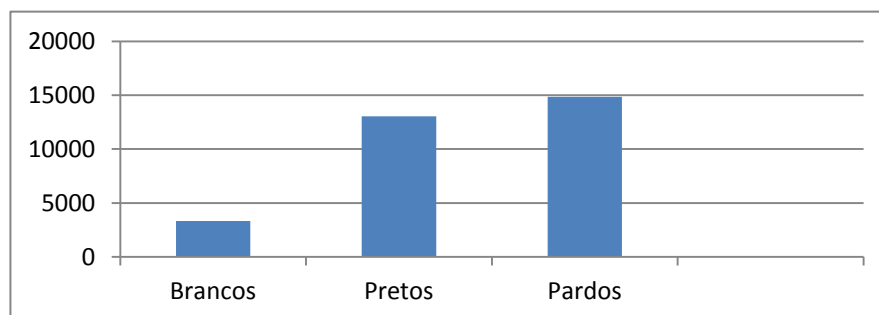
De toda forma, novas possibilidades de explicação, assim como de investigações empíricas específicas e, principalmente, de natureza qualitativa, precisam ser ativadas. “Um caminho pouco explorado no Brasil para essa compreensão é a análise das formas de masculinidades construídas internamente à sala de aula ou à escola, mesmo em relação às diferentes expectativas das famílias para os meninos e meninas”, finalizam as pesquisadoras (Artes e Carvalho, 2010, p. 70).

Portanto, a escola, como qualquer outra formação social, deve ser pensada como sendo *ativamente constituída* (Apple, 1989) sobre os fundamentos das diversas hierarquias e contradições que informam as relações sociais, em especial as de gênero, raça e classe (Rosemberg, 1991).

2.9 DOS ÍNDICES E GRÁFICOS

É, justamente, nessa perspectiva promissora que busca compreender e transformar o sistema educacional numa sociedade como a brasileira, é que destacamos a formação populacional de Cachoeira (BA-Brasil). Em números absolutos, temos uma população residente urbana constituída de aproximadamente 31 mil habitantes. Desse total, 13.020 de cor/raça preta, 3.325 de cor/raça branca, 696 de cor/raça amarela, 14.854 de cor/raça parda e 131 de cor/raça indígena (figura 5).

FIGURA 5 - POPULAÇÃO RESIDENTE URBANA (31.199 MIL HABITANTES)– CACHOEIRA (BA) – 2010 COR/RAÇA

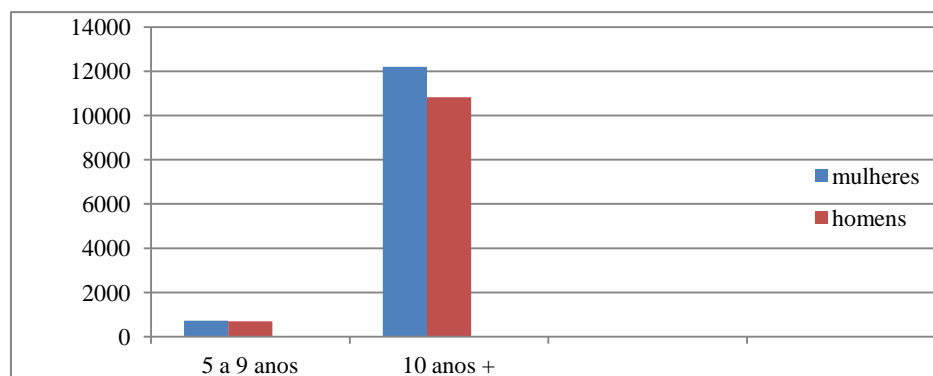


Fonte: Censo IBGE@idades/2010

A exclusão de base racial está presente, por exemplo, na escola pesquisada, cuja população é de maioria negra, haja vista todo um contexto racista e discriminatório recorrentes de descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais.

Seguindo à luz dos dados estatísticos, e buscando identificar as diferenças na escolarização e no gênero (figura 6), veremos que, na cidade de Cachoeira (BA), as mulheres alfabetizadas entre 5 a 9 anos de idade estão em vantagem em relação aos homens dessa mesma idade, bem como as mulheres de dez anos ou mais. Veremos:

FIGURA 6 – População Residente Urbana Alfabetizada de Cachoeira (BA) por idade e por sexo

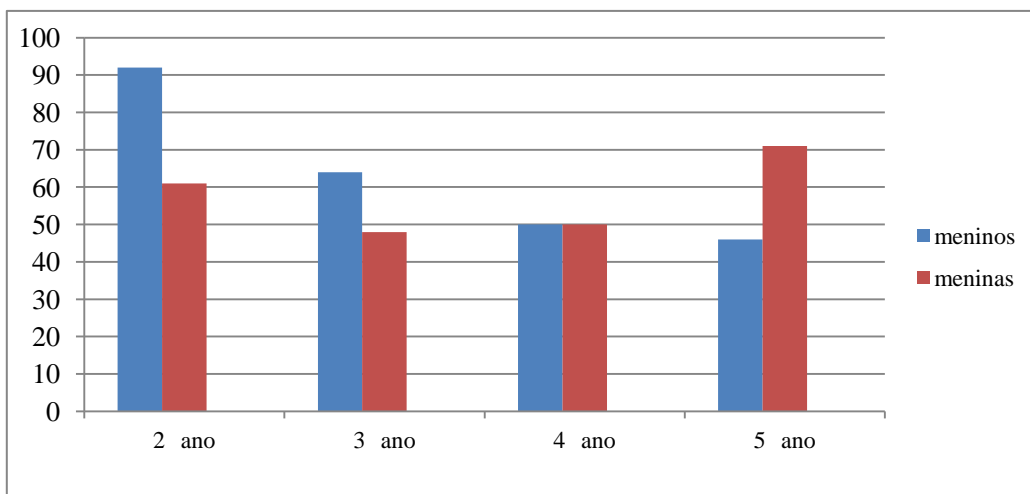


Fonte: Censo IBGE@idades/2010

Infelizmente, na ausência de microdados, não conseguimos estabelecer os índices por cor/raça *versus* alfabetismo na faixa etária correspondente da presente pesquisa. Porém, outros números/dados foram encontrados e nos ajudam diretamente, como é o caso do número de meninos e meninas entre 7 e 12 anos residentes no perímetro urbano da cidade. Embora tenhamos maioria masculina em cada uma das faixas, a diferença é irrisória (1667 meninas de 7 a 12 anos x 1749 meninos de 7 a 12 anos): 82 meninos a mais. Esse dado vem corroborar e aumentar a complexidade do fracasso dos meninos negros.

Trazemos, agora, o detalhamento em forma de gráfico, para que possamos verificar o universo das cinco escolas de ensino fundamental/básico – do 2º ano ao 5º ano –, existentes em Cachoeira, que atendem a população, então, de 7 a 12 anos – zona urbana, incluindo a escola pesquisada. A tabela abaixo (figura 7) mostra, em números, a soma dos estudantes matriculados que concluíram o ano letivo por sexo nas unidades de ensino fundamental/básico na cidade estudada.

FIGURA 7 - Estudantes por sexo/ano de estudo – 2º-5ºanos do ensino básico/fundamental na cidade de Cachoeira (BA) – zona urbana/2012



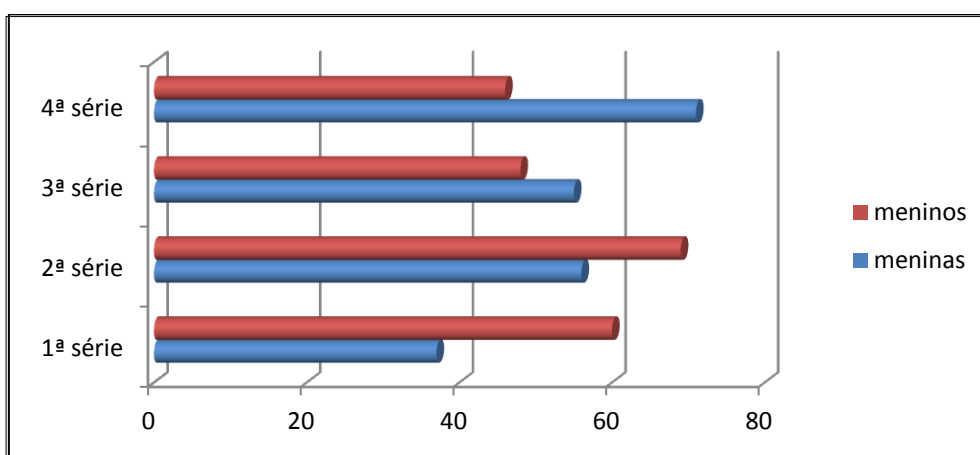
Fonte: Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira (BA)

Esse quadro impressiona e nos faz indagar: onde estão os meninos que eram maioria nos dois anos iniciais de escolarização? O que ocorreu com eles ao longo dessa trajetória escolar?

Especificamente na Escola Montezuma, que é das cinco unidades de ensino que recebem estudantes de ensino básico, os meninos são maioria na 1ª a 3ª séries (2º ao 5º anos) pelos dados de 2012, mas, já na 4ª série (5º ano), esse percentual sofre uma queda significativa.

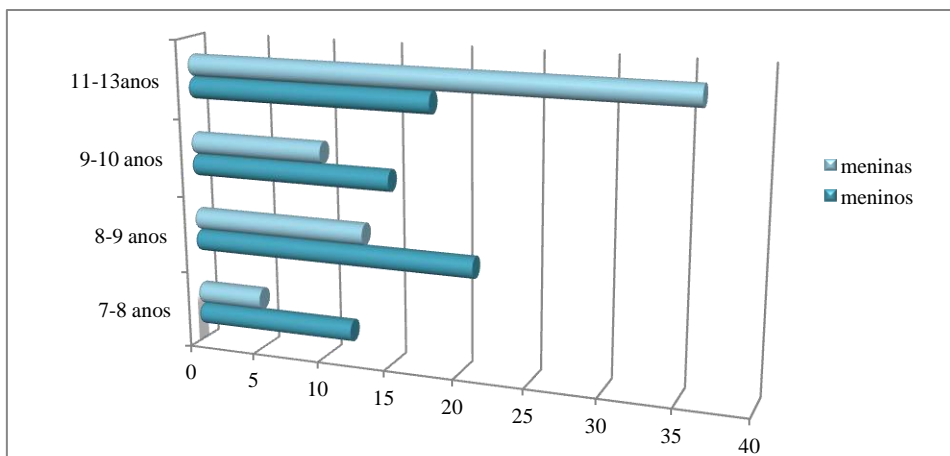
Escola Montezuma – Ensino fundamental

FIGURA 8 - Por Série



Fonte: Dados obtido junto à Secretaria de Educação da cidade de Cachoeira (BA)

FIGURA 9 – Por Idade



Fonte: Dados obtidos junto à Secretaria de Educação da cidade de Cachoeira (BA).

A partir dos dados, das observações e das nossas investigações dos processos cotidianos que fizemos neste período (entre setembro de 2011 e dezembro de 2012) na Escola Municipal Montezuma, somos levados a admitir que os dados se repetem nessa unidade de ensino. E agora a pergunta é: por que abandonaram a escola?, uma vez que as taxas de repetência diminuíram drasticamente em decorrência de políticas de “melhoria do fluxo escolar, o que não indicam, portanto, necessariamente, uma real melhoria no acesso ao conhecimento e nem mesmo uma efetiva diminuição nos problemas escolares de aprendizagem, antes refletidas no número de repetências”, atualiza Carvalho (2004, p. 250).

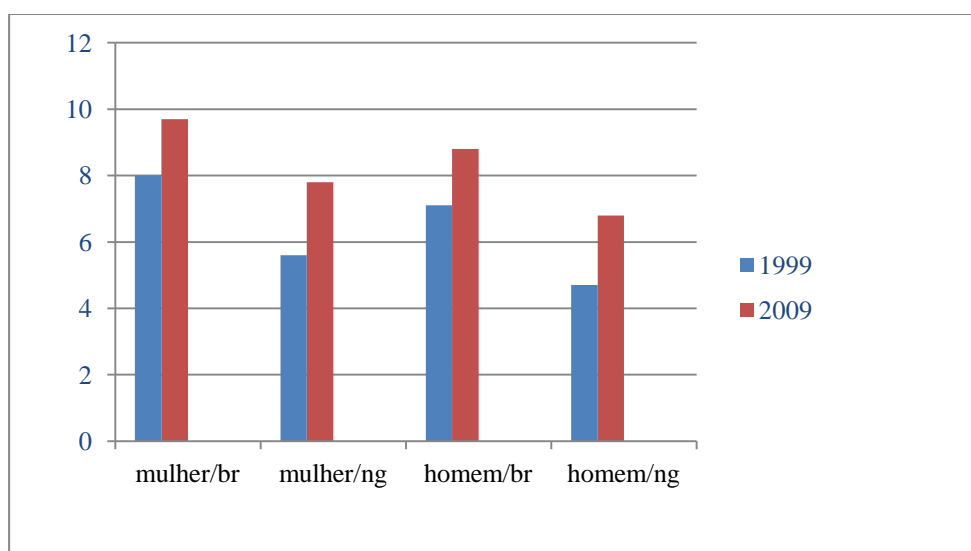
Esse fenômeno – indicando uma nítida diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas – nos faz prestar atenção às estatísticas nacionais, mesmo que precárias no que se refere à desagregação por sexo (Carvalho, 2001, p 554). A análise de Rosemberg (2001) nos esclarece tal diferença também em relação ao tempo de estudos, a saber:

Em relação ao tempo de estudo, por exemplo, os homens tinham em 1960 2,4 anos em média e as mulheres 1,9, o que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior para as mulheres. Ao longo dos anos 40, assistimos uma forte ampliação do acesso à escola e as médias nacionais hoje estão em torno de seis anos de escolaridade. *Mas ao mesmo tempo, ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas, apresentando em 1999 5,9 anos de estudo em média, contra 5,6 para o sexo masculino* (Carvalho, 2004, p. 249). [O grifo é nosso]

Em outro texto, a autora nos informa que as estatísticas nacionais, no que se refere a essa desagregação (por sexo), marcam as diferenças em todo o ensino fundamental e médio (Carvalho, 2001). Assim, mesmo se tomarmos os dados sobre evasão e repetência¹⁴ ou as informações de defasagem entre série cursada e idade da criança, todas as cifras sinalizam que os meninos teriam maiores dificuldades escolares (p. 554).

Porém, antes de nos indagarmos e antes mesmo de descrevermos as situações do campo de pesquisa, achamos necessário atualizar os gráficos, por média de anos de estudos, desagregada por sexo/cor no território brasileiro.

FIGURA 10 – População por sexo/raça – Quadro comparativo (1999-2009)



Fonte: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 4ª edição/2011

O gráfico acima (figura 10) – média de anos de estudo da população ocupada, com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo/cor no Brasil (1999-2009) – disponibiliza um recorte histórico de indicadores da educação brasileira com base no documento “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (4ª edição/2011). É uma iniciativa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Esse esforço viabiliza e estimula a produção de dados estatísticos confiáveis para tais questões, colocando-as à disposição dos órgãos de administração pública e da sociedade em geral.

¹⁴ Reiteramos: é preciso atentar aqui para o fato de que estas estatísticas têm uma relação indireta com a efetiva aprendizagem, uma vez que a diminuição das taxas de repetência resulta principalmente de políticas educacionais de melhoria de fluxo, que conduziriam à aprovação automática de alunos e, portanto, não reflete necessariamente uma real melhoria no acesso ao conhecimento (Carvalho, 2001, p. 554).

No quadro, observa-se a manutenção das desigualdades, que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, em especial da população negra. Dessa maneira, fica demonstrado, que a diferença entre homens e mulheres se complexifica, considerando ao mesmo tempo a variável da cor/raça, “apontando que os maiores problemas se referem ao grupo de estudantes negros do sexo masculino” (Carvalho, 2004, p. 250).

Para finalizar, cremos que essa comunicação não poderia deixar de referir, mesmo que muito brevemente, um último ponto: a pedagogia crítica (a pedagogia em seu sentido mais crítico: aquela que tem exigido debates sobre os domínios tradicionais do conhecimento). É ela que pretende:

Iluminar a relação entre conhecimento, autoridade e poder – ou seja – vem chamar a atenção para questões que dizem respeito a quem tem o controle sobre as condições para a produção de conhecimento, ou ainda, como o poder está implicado nos vários processos pelos quais o conhecimento, a identidade e a autoridade são construídos no interior de conjuntos particulares de relações sociais (Giroux, 2011, pp. 134-135).

Além disso, tal crítica deve estar devidamente alinhada a uma análise entre conhecimento e poder, localizada entre docentes e estudantes, permitindo enfatizar questões como, por exemplo, “qual conhecimento é mais válido, o que devemos desejar e o que significa saber alguma coisa?” (Simon, 1988, p. 2; Giroux, 2011, p. 135).

Os movimentos sociais, nossos educadores, não podem deixar de analisar, então, como as representações são construídas e assumidas através de memórias sociais ensinadas, aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto das formações discursivas e institucionais particulares de poder. Ignorando essa questão, “corre-se o risco de reproduzir uma política que seja muda a respeito de sua própria formação pedagógica, bem como intimidadora e silenciadora, em nome de um pelo desinteressado à justiça social” (Giroux, 2011, p. 151).

Mesmo que não seja este o espaço para evocar discussões mais detalhadas sobre conhecimento, autoridade e poder, é interessante citar aquilo que, a nosso ver, é outro desafio para ser refletido juntamente com os demais. Falamos da urgência de discutirmos como transformar formas sociais dominantes e de sermos capazes de ampliar os locais de contestação e também ampliar a gama de capacidades sociais

necessárias para os indivíduos se “tornarem sujeitos e agentes, ao contrário de objetos alienados da representação”, como afirma Giroux (2011, p. 132). Os contornos ideológicos não são difíceis de ser imaginados, haja vista os vários fatores que foram articulados até aqui.

Se estiver claro para nós que “as instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem de ser uma forma de luta político-cultural” (Santomé, 2011, p. 170), as escolas como instituições de socialização têm como objetivo expandir as capacidades humanas, ampliar os processos de reflexão em comum da realidade e desenvolver nas meninas e nos meninos os procedimentos indispensáveis para a sua atuação crítica, responsável, democrática e solidária na sociedade.

O mundo sofreu várias mudanças, mas parece ter deixado de fora a educação e seus métodos. Ainda vivemos em um lugar onde o que prevalece é o modelo tradicional – transmissão de conhecimentos e de informações, onde o aluno torna-se um mero espectador na sala de aula, longe de ser protagonista, o que contraria o que ouvimos nas reuniões pedagógicas de nossas supervisoras (*em primeiro lugar, o aluno!*).

Não pretendo desviar nosso objetivo e, por isso, pergunto: Qual é mesmo a escola que temos?

Como seria um ambiente que despertasse o poder criativo do estudante? Não seria aquele que levasse em consideração as bagagens que os estudantes trazem e valorizasse seu esforço e trabalho, num ambiente de aceitação e respeito, onde possam compartilhar, desenvolver e aprender juntos – uns com os outros e com o professor?

2.10 DADOS DA DESIGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO

Os indicadores sociais, ao serem desagregados por raça, vêm proporcionando um dos maiores ganhos para o questionamento da decantada *democracia racial brasileira*, além de conferir autoridade às denúncias de direitos e oportunidades existentes em nossa sociedade em prejuízo da população negra. Através de um recorte histórico de indicadores disponibilizado ao público (“Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, IPEA, 2011, 4ª Edição), que compreende o período de 1995 a 2009,

pode-se ter uma visão panorâmica sobre a média de anos de estudos, a cobertura escolar das crianças e dos jovens, o analfabetismo, a taxa de escolarização líquida e a taxa de distorção idade-série. O objetivo é proporcionar a formulação de análises fidedignas dos avanços e dos desafios no campo da educação, no Brasil, e a desconstrução (ou o desmonte) da teia das *desigualdades raciais*.

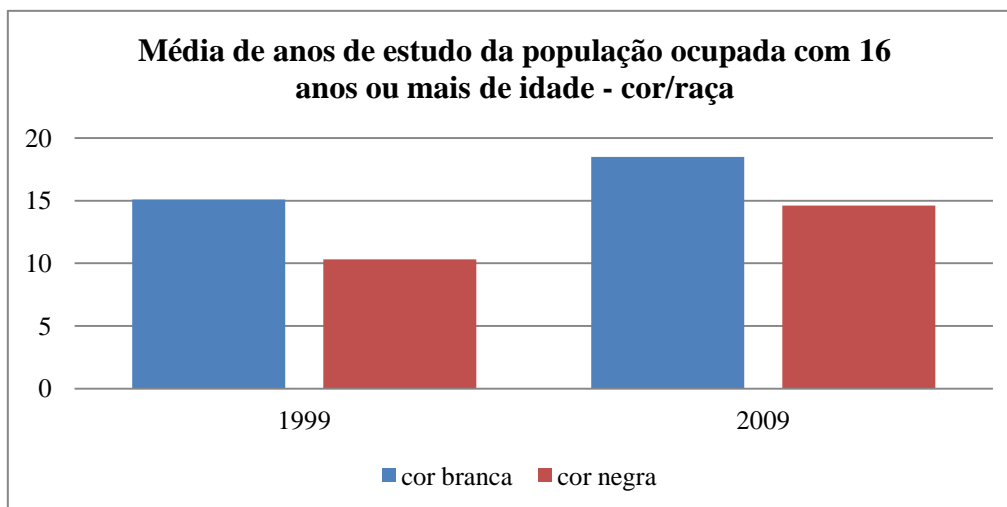
Nesse documento (IPEA, 4ª Edição/2011), o Brasil registrou mais de 191 milhões de residentes, um aumento de 26% comparado à população em 1995; crescimento que ocorreu desigualmente entre as diferentes faixas etárias, o que indica o envelhecimento da população brasileira.

Outro dado relevante – que nos interessa antes de voltarmos nossa atenção para os dados específicos sobre Educação/Raça – é a consolidação da tendência identificada nos últimos anos, ou seja, o aumento proporcional da população negra (preta e parda) no País. Em 1995, 44,9% dos brasileiros declaravam-se negros; em 2009, esse percentual subiu para 51,1%. Em contrapartida, a população de brancos caiu de 54,5% para 48,2% no mesmo período. Em 2009, entre os homens, o percentual de brancos era de 47%, e o de negros, 52%; por outro lado, o percentual entre mulheres brancas e negras era de 49,3% e 49,9%, respectivamente. Entretanto, evidências mostram que esse aumento populacional ocorre em razão da mudança na forma como passam a se autodeclarar como pertencentes a tais grupos de cor/raça.

O recorte que trazemos abaixo (figura 11)¹⁵ refere-se à média de anos de estudo da população ocupada, com 16 anos de idade ou mais, com base no documento “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (4ª edição/2011), numa iniciativa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Esse esforço viabiliza e estimula a produção de dados estatísticos confiáveis para tais questões, colocando-as à disposição dos órgãos de administração pública e da sociedade em geral.

¹⁵ Fonte: “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, 4ª Edição/2011.

FIGURA 10 – Média de anos de estudo da população



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª Edição – 2011

Para essa pesquisa, interessam-nos as análises dos níveis de escolaridade vistos da perspectiva racial, e que constata que a escolaridade média dos jovens negros, com 16 anos de idade ou mais, cresceu 4% aproximadamente (1999-10,3% *versus* 2009-14,6%) em 10 anos. Tais dados, comparados com o crescimento da população branca de mesma idade, que foi de aproximadamente 3% (1999-15,1% vs. 2009-18,5%), indicam uma superação da população negra desse segmento em relação ao número de anos de estudo.

Contudo, os índices não representam o rompimento das desigualdades: em 2009, os(as) negros(as) tinham 6,8% de anos de estudo, contra 8,8% do segmento branco.

A inclusão e a ampliação das políticas sociais – e, particularmente, da expansão do sistema educacional ao longo das últimas duas décadas – ainda não consegue garantir, “necessariamente, a redução das desigualdades, tanto em termos socioeconômicos, quanto de gênero e raça” (Heringer, 2012). O que se observa, também, é a manutenção das desigualdades, que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, em especial da população negra, dos nordestinos e da população rural na educação (IPEA, 2011).

Em 1995, 15,5% da população, com 15 anos ou mais de idade, não sabiam ler nem escrever; esse percentual caiu para 9,7% em 2009. No entanto, nesse mesmo ano, foi registrado, na região Nordeste, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% de brancos. Verifica-se que a média de anos de estudos da população, com 15 anos ou mais de idade, foi aumentando de 5,5 anos, em 1995, para 7,5 anos, em 2009 (representando um aumento de 2 anos no período). Considerando-se a população negra, identifica-se um aumento de 2,4 anos no mesmo intervalo, o que não representa ainda o rompimento das desigualdades: em 2009, os(as) negros(as) tinham 6,7 anos de estudos, contra 8,4 anos da população branca.

As reflexões da socióloga Rosana Heringer (2012) nos ajudam a pensar sobre os múltiplos fatores que travam a evolução dos índices/indicadores e fazem com que a desigualdade racial persista no País. E, assim, a pesquisadora indaga: “O que fazer para reduzir as desigualdades raciais na educação?” No breve balanço que faz sobre as disparidades apresentadas pelos gráficos, Heringer (2012) interpreta os dados e indica premência em aumentar os investimentos para reduzir o desequilíbrio entre as regiões brasileiras.

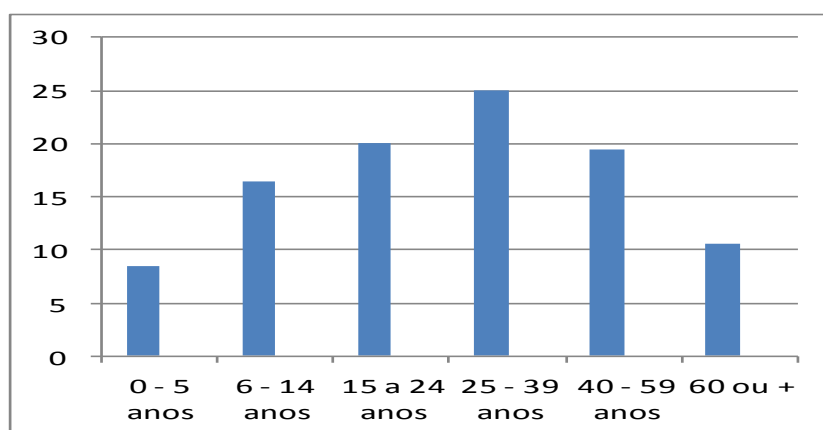
Além disso, a autora ainda aponta para a necessidade de avançar na formação de professores e na sua remuneração, assim como atentar para os debates entre as políticas universais e a valorização da diversidade. Destacamos, assim, como a pesquisadora, o maior engajamento na luta pela visibilidade e pelo trato pedagógico afirmativo da questão racial e dos princípios da Lei 10.639/2003 (Gomes, 2010, p. 64).

Passados dez anos da promulgação dessa lei, como das suas respectivas diretrizes curriculares nacionais (CNE/CP 03/2004) e do parecer (CNE/CP 01/2004), que dão conta do debate sobre a questão étnico-racial no Brasil. A discussão se expandirá no capítulo final.

2.11 DADOS SOBRE COR/RAÇA E ESCOLARIZAÇÃO EM CACHOEIRA (BA)

Essa secção tenta analisar o comportamento dos indicadores quantitativos da população de Cachoeira pelo censo de 2010 (IBGE cidades/2010), e estabelecer um quadro da comunidade por grupo de idade (figura 12). Através dos índices, é possível verificar que a população que predomina é o segmento com idade produtiva – de 25 a 39 anos – com indicadores demonstrando um número menor de pessoas nas extremidades, ou seja, menos crianças e menos pessoas com 60 anos ou mais.

FIGURA 11 – População Total da Cidade de Cachoeira (BA) – urbana e rural – por grupo de idade/2010



Fonte: Censo IBGE@idades/2010.

Na figura 13, voltaremos nossa atenção para a análise específica, ou seja, o grupo de idade, cor/raça e acesso à educação, o que vai nos permitir visualizar mais claramente as *desigualdades sociais e raciais*. A exclusão de base racial está presente mesmo nas cidades cuja população negra é maioria. Nesse sentido, não seria forçado lembrar as dificuldades da Escola Montezuma, uma instituição que abriga maioria negra – reproduzindo a própria desigualdade na microestrutura. Pois muitos são os estudos e as pesquisas, como se sabe, a tratar e a investigar esse processo das relações raciais e da cultura negra (em um senso mais estrito, a Lei 10.639/2003). Até onde fui, encontrei análises de contextos escolares nos quais existe a presença de sujeitos autodeclarados brancos, e é essa a essencial diferença com a presente pesquisa. Estamos investigando uma escola de maioria negra – autodeclarada – que tem como base um currículo racista,

que mantém sua força ideológica “não apenas entre a comunidade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra” (Gomes, 1996, p. 70).

Tal como na sociedade, “as teorias racistas presentes no contexto escolar não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar”, afirma Gomes (1996, p. 70). Assim como nessas teorias, a subalternidade está introjetada no imaginário e na nossa prática social mesmo em uma comunidade negra. Por isso, não basta reconhecer a diversidade étnica brasileira – não resolve todos os problemas da construção das identidades negras, diz Gomes (1996 *apud* Gonçalves e Silva & Zubaran, 2012, p. 133).

Portanto, o processo de construção das identidades étnico-raciais é complexo e se dá também fora do âmbito escolar – além dos muros da escola – e são chamados, diz Gonçalves e Silva & Zubaran (2012, p. 133) nos Estudos Culturais em Educação de pedagogias culturais, de ensinamentos que fazem circular na cultura: modos de ser *branco, negro, indígena*, modos de pertencimento étnico-racial.

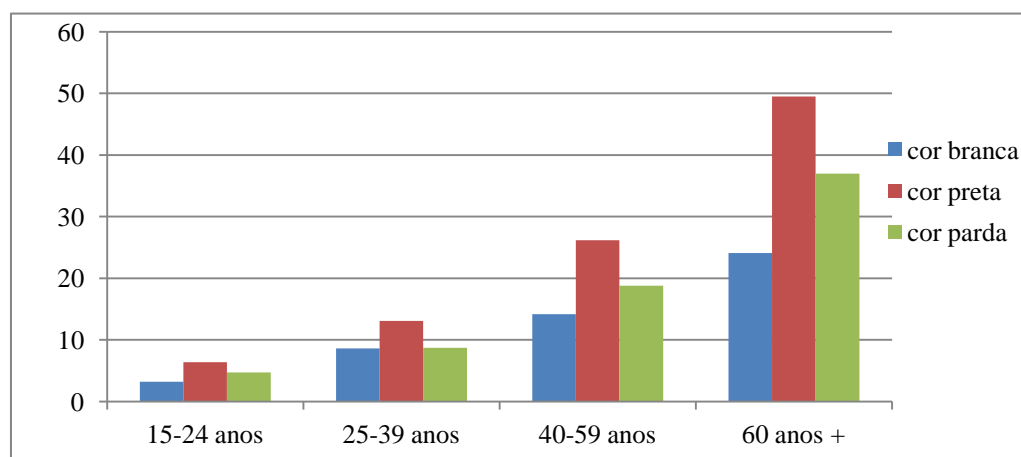
A sociedade em geral – e a educação em particular – assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra como uma população inferior. Durante anos, a elite nacional uniu esforços em busca de mecanismos que negassem nossa condição de país negro. Uma negação que tenta se perpetuar, mesmo na atualidade, quando o Brasil possui o maior contingente de população negra fora do continente africano. Ao longo da historiografia brasileira, o racismo tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e de subordinação.

A escola, como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade, também reproduz o *racismo* como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função de sua raça ou cor.

Quando questionamos as *desigualdades socioeconômicas ou de pobreza*, descobrimos que a relação entre cor e pobreza não é coincidência e, dessa forma, passamos a investigar o papel constituinte da cor sobre a pobreza, “passamos também a

buscar os fundamentos raciais da classificação por cor”, no caso do Brasil (Guimarães, 2002, p. 77), o que corresponde à amostragem da figura 13.

FIGURA 12- Pessoas que não sabem ler e escrever na cidade de Cachoeira (grupo de idade e cor/raça)



Fonte: Censo IBGE@cidades/2010

Parece-nos que essas tabelas e gráficos esclarecem as imbricações entre interesses de controle social, iniciados pela Escola Nina Rodrigues, e o que se seguiu posteriormente em nome do paradigma determinista do início do século XX e da modernização.

Todo este debate usa de forma espúria as bases “reais” da miscigenação biológica, que só pode parecer tão saliente na medida em que imaginemos que uma diferença racial essencial separa grupos humanos como brancos e negros, etc. É óbvio e auto-evidente que sem raças não pode haver miscigenação. Esta miscigenação é pensada facilmente em termos culturais em virtude da comunicação que existe entre os dois termos na história da formação dos Estudos Afro-Brasileiros. Seja em relação aos discursos oficiais sobre miscigenação, seja com relação às práticas concretas, dispersas e multivariadas, os temas da miscigenação, no caso do brasileiro, parecem comprometidos com a história da dominação racial de modo irrevogável, com a história da consolidação de um pensamento propriamente racial, que tem a invencível propriedade de fazer-se presente sem estar pronunciado e de produzir efeitos sem ser identificado (Pinho, 2004, p. 101).

O raciocínio do autor leva a crer que, ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, a *elite pensante brasileira* evitaria os possíveis

conflitos raciais conhecidos em outros países, além de garantir, por outro lado, o comando do País ao segmento branco (Munanga, 2008, p. 75).

CAPÍTULO III - IMAGINANDO A RAÇA NA ESCOLA MUNICIPAL MONTEZUMA

A situação precária em que se encontra o ensino público e, principalmente, o de 1º grau, no Brasil, é incontestável, e seu conhecimento extrapola os limites dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda população. Parece, assim, que o caso da educação escolar constitui apenas mais um dos exemplos de descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito (como saúde, saneamento, moradia, etc). A *nossa* escola, localizada às margens do Rio Paraguaçu, não foge à regra. Para ficarmos somente no aspecto concreto e administrativo, o espaço escolar Montezuma, prédio térreo, possui quatro salas de aula. Ali, existem quatro turmas pela manhã – duas quartas séries, uma primeira e uma segunda séries e mais quatro turmas à tarde – uma quarta série, uma terceira, uma segunda e uma primeira; à noite, funciona o E.J.A.¹⁶. Ao todo, são aproximadamente 215 estudantes matriculados em 2012, contando com os adultos que estudam à noite. No diurno, cada turma é atendida por uma única professora que, no caso da 4ª série (5º ano), ministra as seguintes disciplinas: Geografia, Matemática, Ciências, História e Português.

Quanto ao aspecto físico, além das quatro salas de aula, temos a sala da direção (alinhada à porta da escola), a secretaria, a biblioteca, a orientação e a supervisão. A diretora é responsável pela secretaria, pela biblioteca e pela supervisão. A orientação escolar é realizada por outra professora, incumbida dos três turnos.

No turno da manhã, onde se encontravam nossas duas turmas em estudo (4ª série A – 5º ano A/2011-2012)¹⁷, todas as turmas contam em média com 18 estudantes, provenientes de setores populares, segundo a diretora, abrangendo um grupo bastante homogêneo em termos socioeconômicos, étnico-raciais e culturais. Os dados que temos das turmas focais reafirmam essa informação (anexo 3, p. 186). A escola em questão, juntamente com as outras quatro instituições municipais que atendem ao ensino básico – fundamental I no município de Cachoeira – abrangem crianças tanto da zona rural quanto da zona urbana, e de diferentes bairros da cidade.

¹⁶ E.J.A. - Educação de Jovens e Adultos – uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio.

¹⁷ Para essa pesquisa, tivemos dois grupos (2011 e 2012). Os dois grupos eram das turmas 4ª série A (5ºano A).

A merenda e o recreio, esses dois momentos, a nosso ver, fundamentais para o desenvolvimento da criança, bem como para seu processo de aprendizagem, estão juntos. Sim, na hora da merenda, as meninas e os meninos vão ao banheiro e trocam algumas palavras entre si, pois não existe espaço para as brincadeiras e os jogos infantis.

3.1 PRECISAMOS ASSINAR A LEI ÁUREA DE VERDADE

Por ocasião das sessões de observação participante com os grupos pesquisados em 2011 e 2012, levamos para a sala de aula material para desenhar; aqui, nossa intenção era que nossos estudantes se autorretratassem e, depois dessa atividade, sugerimos que desenhassem o colega.

Assim foi que dispomos, por exemplo, de lápis de cor, giz de cera, canetinhas, folhas brancas e coloridas na mesa do professor para uso comum. Antes que a pesquisadora pudesse propor a atividade do autorretrato¹⁸, eles já faziam planos, queriam que a atividade fosse “desenho livre”. O material os deixara inquietos, pediam muitas folhas para fazer muitos desenhos. Haja vista o alvoroço formado, a pesquisadora cedeu: faríamos uma sessão de desenho livre. Juntamos várias carteiras para que todos pudessem usufruir do material. A pesquisadora, sentada também em torno da mesa, iniciou um diálogo, enquanto eles desenvolviam seus trabalhos. Pretendíamos conversar sobre culturas brasileiras, cultura negra. Alterada a proposta, incluímos a conversa juntamente com o desenho.

Então, começamos a conversar, apontando, de início, as três: a cultura negra, a branca e a indígena.

- Que diferenças vocês podem apontar entre elas?

- Bom, cada grupo desses tem uma cor de pele diferente da outra – disse o aluno B.

- Alguns brancos são ricos e alguns negros são pobres – disse a aluna L. com voz segura.

¹⁸ Essa atividade será melhor desenvolvida a seguir.

– Sendo que tem mais negro pobre do que branco rico – concluiu rapidamente L.

Começou uma breve discussão entre eles sobre se os negros teriam mais ou menos condições do que os brancos.

– É que não tem jeito – respondeu D., – mesmo que já tenha se passado muito tempo, a escravidão ainda continua.

S. complementou:

– Se vê muita exploração em relação aos negros. Eu queria que esse negócio [a escravidão] nem existisse. *Precisamos assinar a Lei Áurea de verdade* – sentenciou.

[Risos gerais]

– Eu não quero ter empregada porque eu não quero ser empregada um dia – exclamou a menina L.

– É isso mesmo – respondeu S. para L. E continuou:

– A gente tem que dar o exemplo: não podemos explorar ninguém.

– Temos que estudar para não sermos explorados – disse D.

– Eu? Eu sou filha do dono do mundo que é Deus. Como todo mundo é – exclamou L.

– Temos que falar para os brancos que negro não é fraco, não! – rebateu D.

Nesse momento, a pesquisadora indagou:

– Como podemos fazer isso? De que forma?

– Ah, *pró*, desenvolvendo mais a cultura negra, a Capoeira, a Culinária, o Samba de Roda. Quanto mais cultura africana, melhor!

– O que a escola poderia fazer para difundir mais a cultura negra? – provocou a pesquisadora.

- *Pró*, aqui, a maioria dos professores não sabem o que é cultura negra – sentenciou D., juntamente com A. e V.
- Ah, podemos ter aulas de Inglês, de Literatura – reivindicou L.
- Podemos ter aulas sobre os negros para respeitá-los mais – complementou o aluno B.
- Mas tem negro muito chato, aqueles que falam demais – reclamou S.
- Mas o pior é que tem negro que não gosta da sua própria cor – falou o aluno V.
- Isso me chateia muito – concordaram J. e L.
- Não se conformam – completou L. –, estão sempre dizendo que queriam ser brancos, não gostam da sua cor, têm preconceito.

Repito que *ouvi-los foi, explicitamente, meu maior objetivo nesse trabalho*. E como escutá-los paciente e criticamente, para usar os termos de Freire (1996, p. 127)? Além dessas conversas, busquei incluir jogos corporais dentre as múltiplas variações metodológicas existentes – atividades lúdicas envolvendo movimento, corpo com o objetivo de atraí-los para diferentes discussões, deixando-os mais à vontade e em sintonia consigo mesmos, com o outro (e também com a pesquisadora). É necessário salientar que a seleção das atividades e dos jogos corporais foi gerada a partir dos objetivos da pesquisa e como *recurso metodológico*.

Enfatizando com outras palavras: podemos usar os recursos de *brincar e jogar* como estratégias básicas da comunicação infantil; fornecer outra linguagem de comunicação dentro do processo de observação participante. Entendemos que a atividade lúdica é a forma de o indivíduo se relacionar com a coletividade e consigo mesmo. Dito de outra maneira, atividades lúdicas criam um clima de entusiasmo, um clima de envolvimento emocional com forte teor motivacional, gerando um estado de vibração e euforia, diz Kishimoto (2003, p. 13) Inventar o mundo e experimentar suas fantasias elabora, quase que sutilmente, os impactos exercidos pelos outros, produzindo conhecimento e capacidade para ajustar as relações dos sujeitos uns com os outros.

Assim, apesar de sabermos, como educadores, que a *lógica da razão* é elemento importante nas questões formativas e informativas da criança (Munanga, 2001, p. 11), temos consciência também que esse mesmo imaginário – e suas representações – estão, em parte, situadas no inconsciente coletivo e mantêm seu peso afetivo e emocional.

Munanga reitera essa afirmação, garantindo que é justamente aí (na dimensão afetiva e emocional) que brotam e são cultivadas crenças, estereótipos e valores que codificam atitudes. “É preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações das nossas crianças” (p. 11).

Afirmações como as que foram transcritas acima, como: “*o pior é que tem negro que não gosta da sua própria cor*”, “*não se conformam, estão sempre dizendo que queriam ser brancos, não gostam da sua cor, têm preconceito*” e “*precisamos assinar a Lei Áurea de novo*”, provavelmente provem do imaginário, do vivido, do concreto, do cotidiano desses pequenos sujeitos. Elas refletem, a nosso ver, a matriz racista na qual repousa a ideologia racial brasileira, e fazem parte de categorias como raça, cor e identidade. Assim, diz Pinho (2003), “raças seriam, por sua vez, construções históricas de fundo biologizante que historicizam as hierarquias e diferenças pelo recurso à naturalização das desigualdades” (p. 185). Ou seja, esse conjunto de ideias e construções históricas que defendem a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em *raças* inferiores e superiores, busca explicar e naturalizar a realidade social – no caso, as desigualdades sociais dos negros e relação aos brancos.

As declarações que transcrevemos acima demonstram, de certa forma, a internalização de uma imagem negativa do negro (de si próprio) e uma imagem positiva do branco (o outro). O indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e procurar se aproximar em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e de seus valores. Essa ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e dos estereótipos de inferioridade-superioridade raciais, e que se conjugam com a não legitimação, pelo Estado, dos processos civilizatórios africanos e indígenas, por exemplo, constituem a identidade cultural da nação, diz Silva (1989, p. 57; Silva, 2001, p. 16).

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o

indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (Silva, 2001, p. 16).

Em outro momento dessa conversa, ao ouvir a estudante dizer que “*precisamos falar para os brancos que negro não é fraco*”, a pesquisadora perguntou de que forma podemos fazer isso, e então surgiu a resposta imediatamente: seria através da cultura (“*quanto mais cultura africana, melhor*”). E a escola, o que ela pode fazer para difundir a cultura negra?, perguntamos novamente. Três dos estudantes ali, concentrados no desenho livre e ao mesmo tempo ligados na conversa, concordaram: “*a maioria das professoras não sabem o que é cultura negra*”.

O que, na verdade, está implícito nessa afirmação? O que estariam querendo dizer? Não quisemos mais interromper o fluxo da conversa. Contudo, o teor da conversa pode nos indicar algumas pistas, isto é, o campo/escola como instituição, ele mesmo, dá sentido a essa última fala. A importância da escola não é só como formadora de saberes escolares, mas também de saberes sociais e culturais na construção das identidades sociais e do complexo processo de humanização (Arroyo, 2000; Bruner, 2001; Gomes, 2002, p. 40). Será que não é a falta de discussões sobre o tema que fez com que as crianças chegassem a tal conclusão?

Tivemos a oportunidade de observar a atuação das professoras, regentes de classe de nossas duas turmas pesquisadas (4ª série A – 5º ano A/2011 e 4ª série A – 5º ano A/2012). Embora diferenciadas pelos traços encontrados de amorosidade e de dedicação de uma delas, as duas professoras mantêm similaridades quanto à *posição fechada* para a *aventura criadora*, uma vez que, durante a observação participante, não foram assinaladas situações que contrariassem essa realidade. Como nos diz Santomé (2011):

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido (p. 156).

3.2 “TUDO, MENOS PARDO!” OU MORENAS E MORENOS

Chegou o momento de nos apresentarmos formalmente – as crianças e a pesquisadora. Até então, estivemos observando com uma atuação mais abrangente, menos específica. Como estávamos prestes a entrar na segunda fase da observação participante – fase direta¹⁹ –, propusemos uma sessão de apresentações.

Sentados em semicírculo, pedi que falassem seus nomes próprios. Numa segunda rodada, então, ao emitirem seus nomes, sugeri que combinassem um gesto para acompanhá-lo. Após isso, teriam de inventar alguma forma inusitada de repetir a palavra (o nome próprio), quer dizer, repetir o nome em outra tessitura vocal ou ritmo, por exemplo. Todos teriam que executar a criação do colega. Depois, seria a vez de se descreverem. Cada um, recebendo um papel com um nome (o nome do colega), iria descrevê-lo, ou seja, revelar as características físicas, pessoais que identificariam o companheiro(a) de sala de aula – sem, contudo, revelar sua identidade. Muitos confundiram, no início da atividade, o que era realmente uma característica física; preferiram representar o colega com adjetivos como inteligente, conversador, bagunceiro.

Assim, as descrições muito raramente se referiram à cor da pele, quer dizer, essa não foi uma característica muito utilizada por eles, somente quando a pesquisadora provocava nesse sentido. Cabelos, sim: lisos, loiros, vermelhos, trançados, curtos, presos, soltos, rabo de cavalo. Quando a cor surgia na descrição, diziam *moreno/morena, pele mais escura que a minha, menos escura que a minha*.

Na sessão de observação participante seguinte, em sala de aula com o grupo pesquisado em 2012, pedimos que formassem um semicírculo. A turma, hoje com onze alunos, perguntada sobre o significado da palavra Cultura (escrita no quadro verde), respondeu: teatro, desenho, pintura, escultura de madeira, capoeira, *Rap, Hip Hop, Samba*. Em seguida, perguntei:

¹⁹ Essa fase da observação participante está sendo denominada por mim de fase direta, denominação que julgo importante, considerando a ampliação e a intensificação do próprio processo de investigação. O dinamismo desse momento me parece exigir uma distinção do anterior, em que a pesquisadora interage e participa, porém não intervém. Assim, quando proponho atividades práticas – música, movimento, corpo e voz e expressão plástica –, percebo que é necessário distingui-lo do anterior, menos partilhado, mais abrangente.

- Vocês vivenciam algumas dessas manifestações culturais aqui na escola?
- Não, só no Dia da Consciência Negra que a gente vem *vestido* de ‘Capoeira’ ou ‘Sambadeira’ – responderam.

Outra pergunta foi dada na sequência:

- Quais são as *culturas* que marcam o nosso País?
- A Cultura Indígena, a Cultura Negra ou Africana e a Cultura Branca – responderam quase em coro.
- E a população de Cachoeira, quanto à cor/raça, como declará-la, negra ou branca na sua maioria, na opinião do grupo?

[Observei que não houve uma resposta imediata como nas perguntas anteriores, fez-se um instante de silêncio].

Depois, veio a resposta:

- Sim, na sua maioria, negra!

Quando escrevi a palavra *Negro* no quadro verde e a subdividi em *pretos e pardos*, eles se espantaram. Como assim? *Pretos*? Ali, não tinha ninguém que era tão negro para que pudéssemos chamar de *preto* (somente a estudante D., lembraram alguns colegas; nesse dia, ela não estava em sala de aula).

- E *pardo*? Que palavra estranha é esta? – disse a aluna D.

J. foi logo dizendo em voz alta e decidida:

- *Tudo, menos pardo!*

O menino V. demonstrou, também, certo desdém com a palavra, e disse:

- Hum, acho que tem a ver com escravo! Será? – indagou, ainda muito confuso.

A denominação *parda* obteve desaprovação geral. Dentre os alunos, havia apenas uma menina que se autodeclarou branca. Pois bem, discutíamos cor/raça quando uma colega se aproximou de A. J. e disse:

– Mas tua família não é *toda branca*, a tua avó é negra! – afirmou com o dedo apontando para o rosto de A. J. Ela timidamente concordou.

Achei melhor interferir e *traduzir* (não o conteúdo da observação, mas a forma da colocação). Pareceu quase uma *inquisição*. O tom da *inquisição* soara assim: Porque ela seria diferente, tão diferente num grupo tão homogêneo?

Então: *pretos ou pardos*? A palavra *pardo* ainda os incomodava. Aí, uma menina me perguntou: Por que não se pode dizer *moreno ou morena*?

– Pode – respondi.

Então, todos e todas se tornaram *morenos e morenas*. Um alívio.

Parece assim que, *tal como na sociedade*, a defesa da mestiçagem como uma possível solução para o *problema racial brasileiro* é vivida no diálogo acima. A presença da ideologia do branqueamento se revela quando a criança tenta suavizar não só o seu pertencimento racial, mas também o de seus colegas e professores negros(as), “apelando para as nuances de cor” como *morena e moreno* (Gomes, 1996, pp. 70-71).

Com o grupo pesquisado em 2011, também em sessão de observação participante, essa discussão informal sobre cor/raça aconteceu no dia 28 de novembro. A atividade propunha uma conversa sobre o “Dia da Consciência Negra”. Assim, um estudante disse: “É o dia que a gente lembra os negros”. “Tem um bocado de negro na Bahia”, falou outro colega. “Mais negros do que brancos”, completou um terceiro. E ainda tratou de complementar: “Não é só negro que é discriminado, de branco pra baixo tudo é discriminado²⁰”, afirmou. E continuaram a se expressar: “se a gente diz que é negro nos discriminam”; “se branco tá correndo é esportista, se é negro é ladrão”. Talvez o que estava sendo revelado ali era o sentimento negativo da diferença, o sentimento da diferença racial e das categorias raciais, já percebidas e constadas assim por sujeitos de 9 a 12 anos.

²⁰ No 3º capítulo, referimo-nos a essa fala, e foi usada como título de subitem.

Nossa intenção, ao destacar essa experiência, é pautar *o que acontece em nosso campo*, ou seja, os padrões assimétricos de reprodução social no Brasil e sua relevância no aspecto da desigualdade em termos de educação, renda, oportunidades. Contudo, é preciso levar a efeito essa discussão considerando o contexto e a estrutura social como é vivida pelos sujeitos na Escola Montezuma.

A escola não é um *campo neutro* onde os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora; pelo contrário, é lá onde as relações se intensificam por serem relações imersas na alteridade. Ora, as ‘teorias racistas’ estão presentes na sociedade e, no cotidiano escolar, não surgem espontaneamente. Elas sofrem, sim, um processo de retroalimentação, e acabam por legitimar o racismo presente na prática social e escolar. Gomes (1996) revela, com dados empíricos, que os discursos presentes no ambiente escolar reproduzem aqueles de Nina Rodrigues sobre a incapacidade intelectual do negro (p. 70). Nossos dados empíricos também registraram conversas dos estudantes, em que substituem o nome próprio da colega D. (que se autodeclara preta) pelo apelido *Xeréu*²¹ que, segundo eles, remete ao apelido da mãe de D. A funcionária da escola, em um diálogo com a pesquisadora, por querer saber onde estava D., perguntou-me: *E aí, pró, cadê a escurinha?*

3.3 A MARCA DA COR

A pesquisa na Escola Montezuma tratou de buscar a autoatribuição e a heteroatribuição da cor através dos desenhos das crianças (autorretratos e retratos dos colegas) e por meio de um pequeno questionário/entrevista, composto de 15 questões, dentre as quais estavam duas sobre a autoclassificação: qual a sua cor, e a outra, o estudante a sua cor/raça a partir das categorias de cor do IBGE²².

Assim, dentre os trinta e três estudantes/sujeitos da pesquisa pertencentes à 4ª série A (5º ano) de 2011 e à 4ª série A (5º ano A) de 2012, vinte e sete responderam às

²¹ A pesquisadora percebeu que a menina mudou de lugar. Foi sentar-se bem na última fileira de carteiras. Deixei passar alguns minutos e fui ao encontro dela. Perguntei, então, por que a estavam chamando assim, e aí ela me disse que sua mãe é conhecida como Xeréu no bairro onde moram.

²² As categorias utilizadas pelo IBGE são: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

duas questões (questão aberta – questão segundo a cor/IBGE). Quanto à questão aberta, dos vinte e sete que aceitaram responder, dezesseis se autodeclararam morenos, quatro pretos, um branco, dois mestiços, dois amarelos, um marrom e uma estudante não quis responder esse quesito. Já na questão relativa à cor/raça segundo o IBGE, assinalaram o item cor parda dezessete estudantes, cor preta cinco, indígena dois, cor amarela dois e cor branca um estudante.

A seguir, a tabela que nos permite visualizar as categorias de cor autoatribuídas pelos estudantes (2011/2012):

Tabela 1 – Categorias Autoatribuídas/Cor vs. Número de Estudantes 4ª série – 5º ano 2011/2012

Categorias autoatribuídas/cor	Número de estudantes que se inseriram nessas categorias – total 27 / (4ª série – 5º ano) 2011/2012²³
Morena	16
Preta	4
Branca	1
Mestiça	2
Amarela	2
Marrom	1

Fonte: O autor (2012).

Já na atribuição de cor/raça segundo as categorias do IBGE, a tabela que segue mostra que:

Tabela 2 – Categorias do IBGE vs. Número de Estudantes (4ª série – 5º ano) 2011/2012

Categorias do IBGE	Número de estudantes que se inseriram nessas categorias – total 27 (4ª série – 5º ano) 2011/2012
Parda	17
Preta	5
Branca	1
Indígena	2
Amarela	2

Fonte: O autor (2012).

²³ Uma estudante de 2011 não quis responder à questão aberta – colegas a classificaram como preta.

Harris (1993; Guimarães, 2008), um dos antropólogos que tem estudado o assunto desde os anos 1960, escreve contra as categorias do IBGE, dizendo que esse órgão estava perpetuando uma violência com a identidade das pessoas no Brasil, “pois estas se consideravam morenas e não pardas” (p. 79). A categoria “parda” não existe na vida cotidiana brasileira. É dessa maneira que Harris forçou para que se retomassem os estudos de classificação racial em nosso País.

Guimarães (2008) nos ajuda nessa questão, esclarecendo que, segundo a etnografia feita no Brasil, o conceito de raça ainda segue sendo um conceito nativo, “ainda que comece a ser adotado por vários grupos sociais, não é um termo usual e de sentido inequívoco” (p. 78). Então, como perguntar? Turra (1995; Guimarães, 2008) e outros pesquisadores já utilizaram simultaneamente três diferentes formas de classificação (p. 78), ou seja: questão aberta (“qual é a sua cor?”) – tabela 1 –, questão fechada com as cinco alternativas do IBGE – tabela 2 – e, na outra, o pesquisador classifica o pesquisado através das categorias do IBGE.

Essa última maneira, conceitualmente pouco sociológica (Guimarães, 2008, p. 78), é problemática, por medir uma variável subjetiva, em se tratando da identidade de outrem. Segundo o autor, portanto, essa não parece ser uma boa solução, “atribuir identidade é complicado”, complementa. Guimarães nos conta que já realizou tal procedimento com fichas de registro funcionais de pessoas, classificando-as racialmente a partir de sua percepção gerada pelas fotografias (*ibidem*, p. 79).

Propusemo-nos a uma *sessão de fotos*²⁴. Em realidade, essa foi uma estratégia de pesquisa não com o intuito de classificação posterior, mas através de recurso de aproximação da pesquisadora com os estudantes, a fim de criar momentos inusitados, provadores. A autora trouxe até uma moldura prateada, e os estudantes escolheram uma parede que desse contraste e, assim, foram feitas as fotos.

Ainda sobre as tabelas 1 e 2 – autoclassificação e classificação/IBGE –, chama a atenção a alta correlação entre a resposta aberta “cor morena” e a resposta “cor parda” à pergunta fechada. As pesquisadoras Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (1998-99) nos

²⁴ Quadro em anexo 1.

indicam algumas pistas, como a de que essa “cor morena” pode estar designando uma procura de embranquecimento; se não, um processo de “desconceituação” da nomeação da cor. Essas palavras, usadas para nomear a cor das pessoas, não são “meros veículos neutros enunciados de matizes, mas carregam índices de preconceito/discriminação, de seu distanciamento e de sua superação”, afirmam (p. 130).

Os problemas das coletas sobre a cor, em países como o Brasil, de população multirracial, têm, como ponto marcante de conflito, a existência, no contínuo de cores da população, do grupo dos pardos. “Este se constitui como o grupo em que a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor. É esta população que mais fluidamente transita pelas linhas de cor, estabelecendo limites geralmente amplos” (Wood, 1991; Piza e Rosemberg, 1998-99, p. 127).

A identificação racial como um processo social construído ao longo da vida não decorre de uma percepção imediata de dados naturais; ao contrário, “o pertencimento racial não constitui um dado imutável na vida das pessoas”, e é possível que, em sua trajetória, “haja mudanças no processo de autoclassificação de cor” (Piza e Rosemberg, 2002, p. 114; Carvalho, 2005, p. 80). Dessa forma, em um contexto urbano, no qual as redes de contato se intensificam constantemente e tendem a se tornar cada vez mais complexas e heterogêneas, a identidade negra, como nos coloca Sansone, se redefine no meio de outras identidades sociais importantes, baseadas na classe, no gênero, na faixa etária, por exemplo.

Um sistema absolutamente dinâmico, com regras sujeitas a mudanças, onde o conflito de interesses fortalece um certo ecletismo e as “normas somáticas” (o tipo físico e a “aparência” preferidos) são mais elásticas do que é normalmente assumido (1996, p. 166).

Nossa sociedade funda-se em mitos que falam de cor e raça, da *inexistência do racismo e da segregação*, do *paraíso dos mestiços* e de um outro que Yvonne Maggie chamou de mito do branqueamento ou ideal do branqueamento, onde fala-se na cor, evitando a oposição do preto *versus* branco, “fundando uma sociedade povoada de claros e escuros que deve ser um dia totalmente branca, sem diferenças” (1996, p. 226).

Embora pesquisadores e estudiosos tenham abandonado o tema do nosso *mito de origem (da fábula das três raças)*, em que cor e raça se misturam, e os seres diferentes biologicamente se cruzaram, fazendo surgir uma gama de cores e culturas distintas e

hierarquizadas em favor do estudo das culturas negras, o discurso cotidiano é repleto de termos como claro, escuro, neguinho, morenos e alvacentos (Maggie, 1996, p. 228). Em decorrência, a autora pergunta – e perguntamos com ela:

Quais os significados desse gradiente de cor? Estará ele também falando de diferenças sociológicas? Os mais claros são pensados como aqueles que têm melhores condições sociais? Os mais escuros, como aqueles que têm menos chance de vida? Em que situações essas diversas formas de classificar as pessoas pela cor são acionadas? O ideal do branqueamento ou do mito do branqueamento institui esse sistema que hierarquiza as cores? (p. 228).

Também diríamos com Maggie (1996) que, no Brasil de hoje, esses termos servem para múltiplas funções, ou seja, “ora designam o lugar social, ora a origem, ora a dimensão do branqueamento, da metonímia, da contiguidade”. É dessa forma que a pesquisadora sugere que moreno tem a função de síntese, ou seja, ele próprio pode ser usado para se referir de “preto ou branco de cabelo escuro, ou preto ou pardo ou preto não tão preto” (p. 233).

No campo educacional, um exemplo de pesquisa sobre o fracasso de meninos nas primeiras séries do ensino fundamental (Carvalho, 1999; Carvalho, 2005), que procura compreender os processos cotidianos que têm conduzido estudantes negros a um pior desempenho escolar, a autora, entre outros recursos, entrevista as professoras da instituição pesquisada e aplica um breve questionário aos estudantes sobre classificação racial. Carvalho solicita, portanto, que as professoras classifiquem seus estudantes e, a estes, pede que respondam um questionário de autoclassificação (p. 77).

Para explicar a *classificação racial* feita pelas professoras, Carvalho (2005) afirma que, pelo menos no âmbito da escola, a atribuição de raça às crianças teria, como referência, não apenas características fenotípicas, sexo e nível socioeconômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também seu desempenho escolar. A autora, enfim, sugere que, na escola, a heteroclassificação de raça seria influenciada pela existência (ou não) de problemas escolares – disciplinares ou de aprendizagem –, considerados como parte constituinte do *status* da criança, com uma nítida articulação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola (p. 82).

Poderíamos confrontar a pesquisa supracitada com um estudo de Moema Poli T. Pacheco (1987), que apresenta os conflitos e as ambiguidades surgidas da auto e da

heteroclassificação de cor em famílias de baixa renda no Rio de Janeiro. A pesquisadora entrevistou membros de famílias mestiças e constatou a grande variedade de termos e de combinações entre os termos linguísticos que se referem à cor que se deseja atribuir a si mesmo e a outra pessoa. Para ela, existem dois elementos importantes para se compreender o sistema classificatório utilizado pela população preta e parda que entrevistou. Primeiro, o sujeito que atribui a cor a outro o faz em função de seus próprios atributos raciais e define o outro em termos comparativos. O segundo elemento pode estar diretamente relacionado a outros atributos, quando se atribui cor a outrem como, por exemplo, o local de origem do sujeito (p. 90).

Enfim, “uma vez que as classificações são relacionais, lança-se mão de uma terminologia para dar conta das possibilidades de manipulação, que se acentuam devido à predominância no grupo do elemento mestiço” (Pacheco, 1987, pp. 87 e 90; Piza e Rosemberg, 1998-99, p. 133). Pacheco ainda revela “o sistema da cor ambíguo no qual seus entrevistados estão inseridos e nas formas que encontram para abordar a questão racial fora do discurso informado pelo movimento negro”²⁵ (Piza e Rosemberg, 1998-99, p. 133).

Para nosso contexto escolar, o foco esteve iluminando as auto classificações de cor/raça considerando a articulação entre constituição de identidades raciais, pertencimento à raça e cultura negra (sua postura cultural/modos de vida). Dito de outra maneira: aproximação e distanciamento de nossos sujeitos com a cultura negra estariam relacionados, dentre outros aspectos, também à interferência da escola na construção dessa identidade negra, à representação racial dos sujeitos, considerando este um dos mais importantes espaços responsáveis pela reprodução das desigualdades presentes na sociedade.

O antropólogo Lívio Sansone (1996) nos informa que, em época recente, o sistema de cor – em Salvador e no Recôncavo Baiano – foi atingido por importantes mudanças sociais e culturais (p. 166). O autor aponta, dentre outros aspectos, a redução

²⁵ O movimento negro emprega o termo *negro* para definir a população brasileira composta de descendentes africanos (pretos e pardos); para designar essa mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, no bojo da sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso; para reportar à condição de minoria política dessa população e a situar dentro de critérios inclusivos de pertinência dos indivíduos pretos e pardos ao seu grupo de origem (Munanga, 1986 e 1990).

dramática das grandes possibilidades de ascensão social oferecidas pela Petrobrás, o Polo Petroquímico de Camaçari e o Centro Industrial de Aratu.

Os filhos ou irmãos mais jovens dos “petroleiros”, ou “poleiros”, não têm mais as mesmas chances no mercado de trabalho que tiveram o pai e o irmão mais velho há quinze anos. No mercado de trabalho criam-se novas segregações – geralmente mais sutis e nunca explicitamente baseadas na cor – sobretudo nos setores de ponta. Ao mesmo tempo, o colapso da estrutura salarial, particularmente para os poucos especializados, levou a uma queda de popularidade de certas profissões que há uma geração tinham *status* (em particular, o trabalho fabril e o ensino na escola primária). Neste contexto, o processo de globalização da cultura urbana ocidental e a crise dos discursos e das organizações políticas de classe, contribuem para aumentar o ecletismo e talvez a “esquizofrenia” do sistema de classificação da cor, e, para criar fluidez como rigidez, que definem uma nova fase nas relações raciais na Região Metropolitana de Salvador (p. 167).

Contudo, a complexidade na criação da *identidade negra* e no *sistema baiano de relações raciais* não está apenas relacionada a desenvolvimentos recentes. As relações raciais e as relações de poder “parecem ter sido caracterizadas”, desde o Brasil colonial, “pela relativa ineficácia de regras universais com respeito aos direitos de cidadania”, completa Sansone (*ibidem*).

No Brasil, vários são os pesquisadores que afirmam existir um consenso sobre a necessidade de considerar que a forma com a qual as pessoas classificam e se autotransmitem racialmente não são óbvias, mesmo que haja, muitas vezes, uma preferência somática pelo branco, mesmo entre os pobres (Pacheco, 1987; Sansone, 1996, p. 169).

3.4 O LÁPIS COR DE PELE OU REPRESENTAÇÃO DE RAÇA

Seguimos buscando captar impressões, representações e opiniões de nossos sujeitos para investigar como representam a cultura negra nesse contexto escolar, e suas relações com o mundo negro e africano, agora através do desenho como sistema de representação simbólica. Ou melhor, o desenho pode ser considerado uma “representação simbólica” quando a criança passa a perceber que pode representar objetos por meio dele. Antes mesmo da aquisição da linguagem escrita, a criança já se comunica com o mundo por meio de outras linguagens, como a fala, a brincadeira, os movimentos do corpo e o desenho. Antes mesmo de saber ler ou escrever, a criança

estabelece relações com o mundo que a cerca, apreendendo-o e expressando, aos outros sujeitos, sentimentos, ideias e desejos.

O desenho ‘autorretrato’ – e o desenho dos colegas – é um instrumento pertinente de coleta de dados, pois não é uma cópia do real e, sim, uma interpretação intelectual. A criança desenha o que sabe, o que sente, o que percebe. Assim, segundo Pillar (1996), a criança não desenha o que vê, mas o que percebe; seu desenho, então, não é uma cópia do real, mas uma interpretação intelectual do que sabe sobre o objeto:

Por isso desenha-se: para realizar sem espelho aquilo que o espelho permite. Mas, o mais ‘realístico’ dos desenhos não exhibe todas as características de duplicação absoluta próprias do espelho. Isso porque o espelho não ‘traduz’. Registra aquilo que o atinge da forma como o atinge. O cérebro interpreta os dados fornecidos pela retina, o espelho não interpreta os objetos. Nessa perspectiva o artista ao desenhar, mesmo buscando representar, duplicar a realidade, ele inevitavelmente a interpreta. (Pillar, 1996, p. 41)

O pressuposto é o que a materialidade, a interação entre os pares, as relações raciais e sociais vivenciadas e o imaginário de nossos sujeitos interferem na representação gráfica. Vale dizer que é importante, também, a observação do *processo de produção* que envolve a criação dos *autorretratos* e dos *retratos dos colegas*.

Poder acompanhar esse ato de elaboração do desenho, e escutar as opiniões das crianças sobre suas próprias criações contribui para um maior entendimento dos significados atribuídos a elas. Mais: através do desenho infantil, somos capazes também de *olhar, sentir e ler* (Gobbi, 2005). Permite, assim, que se conheça mais sobre quem o produz, suas percepções acerca de sua realidade vivida e do que é produzido. Nesse aspecto, o desenho é uma das linguagens de nossa cultura que mais auxilia na compreensão da realidade; ao utilizarmos ele, evocamos a expressividade para representar o percebido e o imaginado.

Tínhamos convicção, enfim, de que a linguagem do desenho permitiria que elas inventassem e experimentassem suas ideias, suas ações, seus desejos e seus sentimentos das mais variadas formas, deixando transparecer suas emoções e seu imaginário (Pilotto, Silva e Mognol, 2004, p. 4).

Ao distribuir as folhas de papel, os lápis de cera, de cor e as canetinhas, pedimos que se agrupassem em pequenos grupos para todos terem acesso aos materiais. A

pesquisadora ainda solicitou que o desenho (o autorretrato ou o retrato do colega) fosse colorido. Brinquei com eles ao dizer que, se o desenho ficasse sem cor, iria parecer que somos transparentes, ou melhor, que as pessoas retratadas eram transparentes. Uma brincadeira – ou uma provocação – para que, de certa forma, eles refletissem sobre as cores, manusessem-nas, elegessem-nas conforme suas impressões a partir da realidade perceptiva e visual.

Iniciada a atividade, e percorrendo as carteiras, percebi que muitos estudantes estavam preferindo colorir suas “representações simbólicas” com o tal do “lápiz cor de pele”.

Ah, o lápis cor de pele... Pois há muito se ouve falar no lápis cor de pele. O lápis cor-de-rosa, rosa claro²⁶ é convencionalmente tratado como cor da pele. Mas aí, fazemos a pergunta: Da pele de quem? Do porquinho recém-nascido? De que pele se está falando? As peles têm várias cores. Não?

As meninas da sala, na sua maioria, ao se retratarem ou retratarem o(a) colega, resolveram o problema da cor da pele utilizando o tal e famigerado rosa – o lápis cor de pele. Porém, insistimos, sugerindo que, se as tantas cores disponíveis não contemplassem suas percepções visuais (e/ou imaginativas), poderiam misturá-las até chegarem à cor mais parecida, a que lhes parecesse representar o mais aproximado de sua compreensão.

Porém, existem padrões/convenções de cores já pré-concebidas nas suas mentes imaginativas através de suas prévias experiências vivenciadas, e o lápis cor de pele talvez possa sugerir a solução do problema da cor de pele; generaliza, homogeneiza e suaviza o pertencimento racial.

Ao retratarem a si mesmos, ou o colega, o maior problema foi, justamente, decidirem a cor para representar a pele (a cor de pele). Ficou demonstrado, assim, que, em alguns casos, a designação da cor mais acentuada poderia ser motivo de certo constrangimento para aquele estudante representado.

²⁶ Ao me deparar com essa situação, posteí tal fato em uma rede social, e um dos comentários foi o de que talvez as crianças estivessem associando essa cor ao tom de pele dos personagens dos gibis e dos livros infantis. Teríamos que investigar mais.

Alguns exemplos:

Quando D. retrata V., omite dois dentes, querendo provocá-lo (figura 16). Com essas atitudes, eles iniciam conflitos, xingamentos:

– Você me desenha desdentado, é? Então, olhe o que posso fazer com você...

V. risca o rosto de D. com canetinha preta e dá risada.

Entre os meninos, foi observada outra razão de conflitos, ou seja, intensificar a cor do marrom foi interpretado como insulto. Contudo, o que mais chama a atenção é o fato de que, somente depois de três sessões de autorretratos e retratos dos colegas, os estudantes foram colorir sua pele. Mesmo assim, o menino D. (figura 14) não conseguiu colorir seu rosto, embora tivesse pintado os braços de marrom claro (D. se autodeclara pardo).

FIGURA 13 – AUTORRETRATO DE D.



FIGURA 14 – AUTORRETRATO de A. J.



FIGURA 15 – V. RETRATADO POR D.

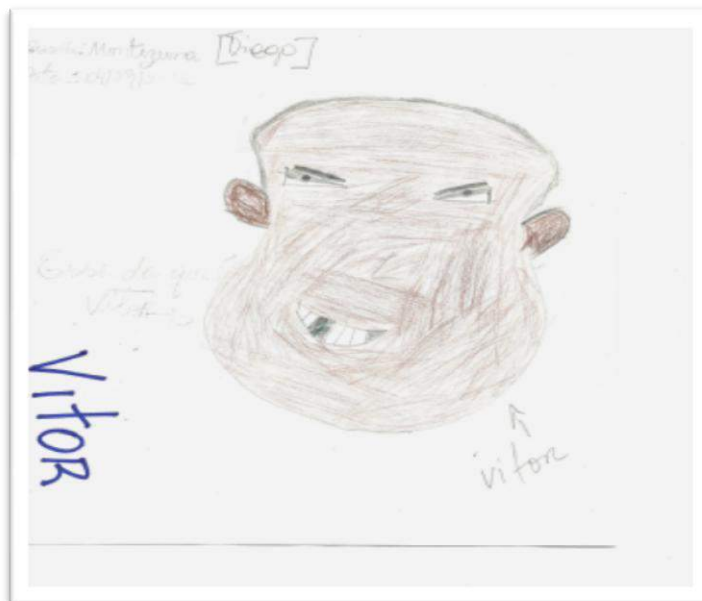


FIGURA 16 – E. RETRATADA POR D.



FIGURA 17 – AUTORRETRATO DE B.

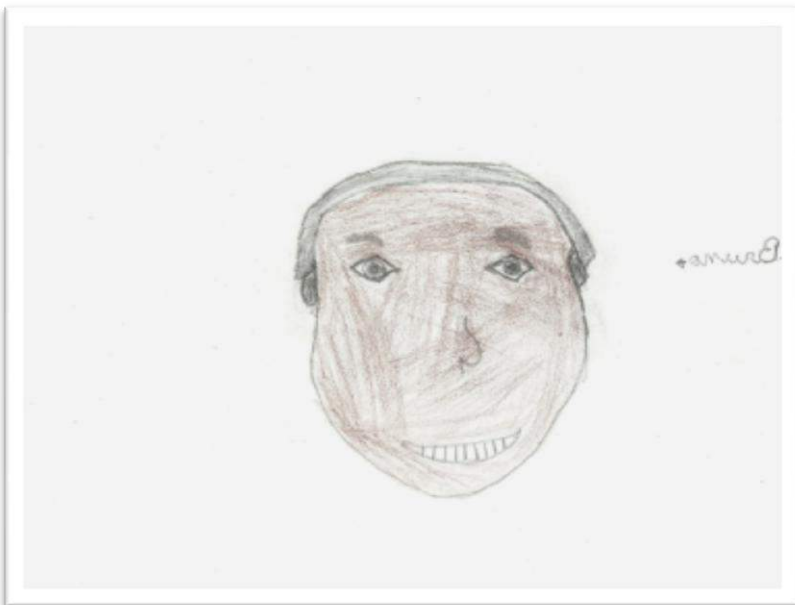


FIGURA 18 – D. RETRATADA POR E.



FIGURA 19 – AUTORRETRATO DE D.

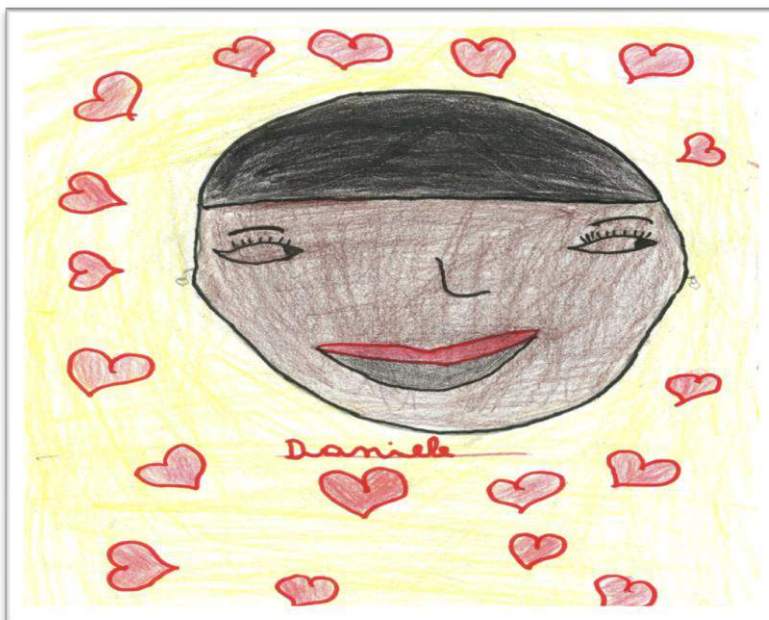


FIGURA 20 – D. RETRATADA POR D.



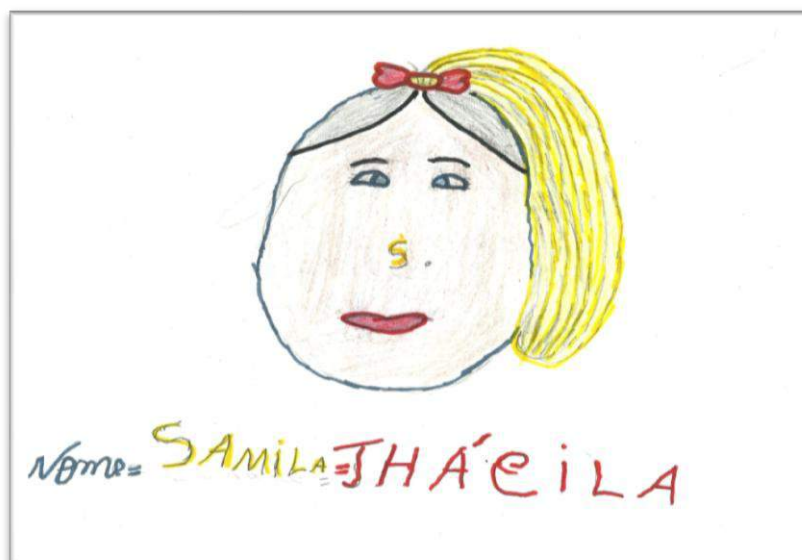
Como foi difícil vê-los embaraçados na realização de seus próprios retratos. Como foi difícil para eles descreverem-se plasticamente. O lápis *cor de pele*, a certa altura, *descoberto*, viria para resolver, suavizar ou aliviar a cor mais intensa, aquela puxada para o marrom, marronzinho. Definir a cor da pele causou incômodo, um certo constrangimento. O que representa (significa) para eles assumir sua cor?

Inutilizou-se muita folha de ofício em nossa atividade. Brigaram verbalmente, sentiram-se ofendidos quando os colegas utilizavam cor mais intensa para colorir a pele. Essa reação aconteceu, principalmente, entre os meninos. Meninas retrataram as meninas, e meninos retrataram os meninos. As primeiras ficaram mais tempo elaborando os trabalhos. Uma das razões verbalizadas por elas era o cabelo. Duas delas, por exemplo, se autorretraram com o cabelo preso, com um rabo de cavalo que, na dimensão plana, não lhes causava um problema a mais. D., autodeclarada preta, tem o cabelo bem curtinho, como demonstra tanto o seu autorretrato como o retrato feito por uma colega. Os meninos, todos de cabelo rente à cabeça, não tinham este *problema*.

FIGURA 21 – AUTORRETRATO DE S.



FIGURA 22 – TH. RETRATADA POR S.



Pesquisando corpo negro e cabelo crespo como ícones da identidade negra, Nilma Gomes (2002) diz que “na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre cabelo crespo e corpo negro, como aprendemos a superá-las”, caso sejam incluídas em nosso currículo e em nossos debates pedagógicos (p. 50). Parafraçando Lélia Gonzalez (1988), quando essa autora comenta sobre as manifestações culturais de origem africana no continente americano, podemos dizer que as representações aqui observadas estão encobertas pelo “véu ideológico do branqueamento” e são “recalcadas por classificações eurocêntricas que minimizam a importância do negro” (p. 70).

Em artigo sobre saberes e práticas sonoras e corporais na primeira infância – em investigação centrada nos municípios do Pacífico Norte Colombiano –, Ana Maria Arango Melo (2009) observa que:

La historia colonial de todos los continentes se encuentra inscrita en los cuerpos: la “domesticación”, los nuevos modales, el pudor, el morbo, la censura, la pantomima, los gestos, los vestuarios, los accesorios, las formas de caminar o de danzar... Todos, de alguna manera tienen tras de sí una historia. Una historia de “lo propio” o una historia de “lo aprendido”. El cuerpo y el sonido hacen parte de una historia de dominación, asimilación y resistencia de las comunidades afrodescendientes y esclavizadas. Y esa historia es condensada, materializada y sentida en las expresiones dancísticas y musicales (p. 20).

Assim como o desenho é um sistema de representação simbólica – uma simbolização do real –, o corpo é uma construção simbólica, e não uma realidade em si mesmo, não um dado indiscutível; é, sim, o efeito de uma construção social e cultural (Le Breton, 2011, p. 16). Nas sociedades tradicionais, o corpo não se distingue da pessoa, “así, muchas sociedades no distinguen entre el hombre y el cuerpo como lo hace el mundo dualista al que está acostumbrado la sociedad occidental” (Arango Melo, 2009, p. 18).

Na Escola Montezuma, de acordo com as tantas observações que foram realizadas, o corpo e a mente estão fragmentados: a sala de aula é o lugar do intelecto e, por conseguinte, o corpo passa a ter o local extraclasse. Nossa escola não possui espaço para recreio ou atividades extraclasse (ginásio, campo de futebol, quadras ou mesmo pátio). Não é necessário qualquer esforço imaginativo para perceber que o corpo da criança, nesse contexto escolar, se não está dentro da sala, junto com (seu) intelecto, não está em lugar algum. Notoriamente, o corpo desaparece do campo pedagógico. Ao invés de se trabalhar com o mais básico dos princípios de vida (o de que “ao nascer já somos movimento”), trabalha-se com a noção da disciplina, da imobilidade e do silenciamento – quietos e enfileirados em suas carteiras, sem história.

Para pesquisar e compreender o ponto de vista e os significados das crianças, é preciso que renunciemos a algumas hipóteses adultas (e ocidentais), tais como a convicção de que suas ações diárias são comuns. Procuramos, a todo momento, reconhecê-las como sujeitos capazes de descrever experiências, relatar vivências e interagir ativamente com os adultos e com as outras crianças. O campo que

descrevemos, junto com atividades corporais sugeridas aos grupos pesquisados (2011/2012), esteve atrelado ao exercício de escutá-los e observar o dinamismo das situações internas vividas por eles de forma sensível e ativa. Quem são essas crianças que estamos pesquisando?

3.5 AS CRIANÇAS DO MONTEZUMA

Depois que concluíam seus desenhos (autorretratos e retratos dos colegas), pedíamos que participassem da entrevista. Queríamos registrar como tinha sido, para elas, a atividade do desenho, e conhecê-las um pouco mais, o que costumam fazer no tempo que não estão na escola²⁷:

- 1- Como foi fazer o autorretrato?²⁸
- 2- Você gosta de sua aparência?
- 3- O que mais gosta de sua aparência?
- 4- O que menos gosta?
- 5- O que gostaria que mudasse em seu corpo, ou o que gostaria que fosse diferente em você?
- 6- Qual sua cor?²⁹
- 7- Participa de algum grupo cultural?
- 8- O que gosta de fazer no tempo em que você está fora da escola?

Analisando as entrevistas – que podem ser visualizadas no quadro no anexo 2 –, verificamos que, dentre os quinze estudantes respondentes (dez meninas e cinco meninos, devidamente proporcional ao número de estudantes frequentando o 5º ano A 2011/2012)³⁰. Seis das dez meninas responderam que não estão inteiramente satisfeitas com a própria aparência, desejando mudar a apresentação dos cabelos por serem “ruins”, “duros”. O nariz também é outra preocupação das meninas: acham-no muito largo. Já os meninos se mostram bem mais satisfeitos com sua aparência. Apenas um deles expressou insatisfação com seu nariz. Como demonstrado nas análises dos

²⁷ Quadro em anexo 2.

²⁸ Essa questão foi analisada acima, juntamente com a descrição da atividade.

²⁹ Essa questão (sobre classificação) já está registrada e tabulada acima.

³⁰ Vide figura 8, p. 93.

autorretratos acima, eles, sem exceção, mantêm seus cabelos rentes à cabeça. Contudo, um estudante expressou ter o desejo de ter o cabelo como o do Neymar³¹.

Pretendemos, a partir da descrição acima, equacionar e tentar compreender alguns aspectos das diversas nuances que envolvem a questão racial na escola. Os mitos, as representações e os valores por meio dos quais as crianças negras constroem a sua identidade dentro do contexto escolar são destacados, aqui, como dimensões simbólicas importantes para essa investigação científica. Com uma escuta atenta, ouvimos o que tinham a dizer sobre suas vivências corpóreas dentro e também fora da escola. Assim, com a ajuda da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002), dizemos que “o discurso pedagógico proferido sobre o negro aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo”, sendo o cabelo um importante símbolo utilizado no processo, “pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro” (p. 41).

Juntamente com estes, outros dados³² nos permitem algumas análises significativas, tais como os dados socioeconômicos das famílias. Dos quinze estudantes do 5º ano A de 2012 frequentes, onze deles devolveram os questionários endereçados a seus pais (ou responsáveis) preenchidos. Após análise, poderíamos dizer que os estudantes são oriundos de famílias trabalhadoras: empregados(as) domésticos(as), lavradores(as), mecânicos, pedreiros, donas-de-casa, vigilantes.

Essas famílias têm uma renda de 1 (um) salário mínimo e residem, na sua quase totalidade, com mais de cinco pessoas na casa. O objetivo do questionário era investigar a origem dos estudantes e saber do interesse familiar com a cultura local. Tal questão, aliás, não foi respondida por todas as famílias – três dos onze entrevistadores optaram por deixá-la em branco. As respostas variaram pouco, insistiram na importância da cultura para a vida das pessoas como conhecimento, diversão, “para saúde”, valorização e profissionalização da Capoeira, como foi citado. Além destas, uma resposta nos chama a atenção: “*sem cultura não há desenvolvimento*”.

As participações em grupos culturais se dividem entre a atividade da Capoeira e a do Samba de Roda. Das onze famílias que devolveram os questionários, oito se

³¹ Jogador de futebol do “Santos Futebol Clube” (SP-Brasil) e também da Seleção Brasileira, é destacado também por seus cortes de cabelo.

³² Anexo 3, p. 186.

declaram católicas, duas são evangélicas e uma participa da Assembleia de Deus. No que se refere à cor/raça, dentre as onze famílias analisadas, duas se autodeclararam pretas, cinco pardas, uma indígena, duas amarelas, sendo que uma delas não respondeu³³.

Devemos incorporar – talvez de modo significativo na análise – “que os vetores determinantes das desigualdades em termos das condições de vida entre brancos e negros, inclusive na seara educacional, não podem ser dissociados do modelo brasileiro de relações raciais” (Paixão, 2008, p. 87).

3.6 COM A CORDA SOLTA

Num outro momento, propusemos atividades que incluíssem música e dança, som e movimento corporal. Assim, música e dança dominaram a *cena*. A proposta era brincar se movimentando de acordo com a música, captar as impressões corporais de nossos sujeitos. A escolha desse caminho não ocorreu aleatoriamente, partiu de nosso objeto de pesquisa, do lugar que desejamos abordá-lo, do tipo de relação que se estabeleceu entre o pesquisador e o campo de pesquisa, como diz Peirano (1992). O cotidiano escolar e nossos atores nos *dão a linha*. Se for verdade que na Antropologia não é possível ensinar a fazer pesquisa de campo, pois seu desenvolvimento está justamente – e diretamente – ligado ao contexto histórico, ao enfoque teórico e aos outros fatores relacionados acima, *estar lá* é a melhor saída para adequar e selecionar os instrumentos.

Ao *primeiro acorde*, todos começaram a dançar. Ou melhor, três meninas optaram em permanecer no mesmo lugar, movimentando-se sem sair do lugar. Ao observar isso, pedi que elas explorassem o espaço e se unissem aos demais. O jogo era explorar o espaço: caminhar pela sala. Modificavam-se as *ordens*: ora tinham que caminhar com os braços acima da cabeça, ora batendo palmas ou na ponta dos pés. Por fim, solicitei que, quando a música cessasse, eles passariam a *se transformar* em estátuas. Essa brincadeira foi bastante *aplaudida* por eles; queriam que ela continuasse, e mais, que fosse transformada em jogo: aquele que não virasse realmente uma estátua, que fosse retirado da brincadeira. E assim foi feito. Incorporamos as ressalvas ou as

³³ Questionário em anexo 3 e quadro em anexo 4.

modificações sugeridas. Nossa proposta, aqui, era socializar, não medir *desempenho*. Utilizar a linguagem corporal para observar as relações entre as crianças.

Na sessão seguinte, a classe já me esperava alvoroçada. Ao avistarem a pesquisadora entrando na escola, foram logo saudá-la. Estavam sem a professora – esta havia se retirado em Licença Maternidade e não havia sido designado outro(a) professor(a) para ocupar a regência. Por isso, os estudantes estão *com a corda solta*. Os meninos e as meninas do grupo já haviam desfeito a formatação usual da sala e tínhamos o espaço livre para nos movimentar. Desta vez, o CD era de Samba de Roda (o último trabalho do Samba de Roda de Dona Dalva, importante sambadeira da cidade de Cachoeira³⁴). Antes de mostrar-lhes o encarte do CD, *demos o play*, momento no qual a maioria começou a mostrar os primeiros passos. Sabiam sambar com maestria. Estimulei a participação de todos entrando na roda e tentando simular alguns passos.

Muita alegria envolveu aquele momento. Interessava-nos a resposta das crianças mediante o Samba de Roda, elemento inexoravelmente conhecido do povo cachoeirano e baiano. Tiramos fotos para ilustrar (celebrar) o momento e, evidentemente, para registro e análises etnográficas.

FIGURA 23 – HOJE MEU CORPO É DANÇA...



Fonte: A autora (2012)

³⁴ Dona Dalva ou Dalva do Samba: Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Dalva Damiana de Freitas, líder do Samba de Roda Suerdieck, é considerada uma lenda viva. Não há quem não reconheça o talento, a genialidade e a perseverança dessa operária da indústria fumageira que, de uma ideia criativa para homenagear as festas religiosas de Cachoeira, criou entre as amigas charuteiras um legado para as futuras gerações de sambadores. Registrado no livro das formas de expressão do patrimônio brasileiro, em 2004, e proclamado "Obra-Prima e Patrimônio Imaterial da Humanidade" pela UNESCO, em 2005, o Samba de Roda do Recôncavo baiano é a única expressão musical brasileira considerada como um bem de valor universal.

FIGURA 24 – DANÇAR É PURA LUDICIDADE, PURO PRAZER



Fonte: A autora (2012)

FIGURA 25 – MÚSICA É DANÇA, MÚSICA É CORPO EM MOVIMENTO



Fonte: A autora (2012)

Estávamos construindo uma relação de confiança, tínhamos *inaugurado* um espaço para um diálogo maior entre a pesquisadora e os pesquisados. O tema objetivado incluía os jogos de interação num clima de *negociação de interesses*. Operacionalizar os recursos para as práticas pedagógicas constituía o desenvolvimento do próprio processo

de investigação. Com isso, ficou mais claro que, “antes de ser texto, o método etnográfico fornece o contexto da descrição” (Rocha & Eckert, 1998).

“A música e a dança são elementos que transversalizam todas as situações da vida dos afrodescendentes”, porém, diz Arango (2009), “além de estarem presentes a cada momento de sua vida, os afrodescendentes têm se apropriado do som e do movimento corporal como um assunto que os identifica e lhes dá sentido frente a outras pessoas de outras partes do mundo” (p. 1 – tradução da autora).

Essas intervenções, que tinham como objetivo registrar a reação do grupo pesquisado, provou que é possível juntar o que estava separado (mente e corpo): que a espontaneidade, a liberdade de movimentos, o toque no outro, tudo isso faz parte da apropriação da ancestralidade africana. Ao final da sessão, propusemos aos estudantes uma verbalização dos sentimentos e das sensações vivenciados durante a sessão. Disseram ter ficado com vontade de continuar dançando, fazendo mais coreografias em grupos e, por fim, perguntaram se poderiam trazer, para os próximos encontros, CDs de *reggae*, de pagode e de charme (CD da novela *Avenida Brasil*³⁵). Sim, concordei.

E foi buscando uma *posição aberta* para a *aventura criadora* que outra experiência de campo emergiu: a apresentação da estudante D. surpreendeu a todos pela expressividade e pela sensibilidade ao cantar, à capela, um Samba de Roda. Tivemos a chance de registrar esses instantes. Sua apresentação surgiu de modo espontâneo. Após termos dançado – em roda – vários Sambas do CD de D. Dalva, a estudante resolveu pedir a atenção de todos e cantou o samba *a plenos pulmões* e com total similaridade com o canto das sambadeiras de Cachoeira. Registramos o momento. A canção dizia assim:

Vou falar com o delegado

Que mataram meu gavião

– Não ‘foi’ eu, não ‘foi’ eu

Que matei seu gavião

– Foi você, foi você mesmo

³⁵ No momento, estava sendo apresentada na televisão a novela “Avenida Brasil”, que resgatava o *charme* – uma vertente da *black music* (música negra americana). Hoje, chamamos de Charme músicas negras dos anos 80 e 90 que incorporam o estilo *Soul* e *Funk* americanos.

Que eu peguei com a pedra na mão

– Não ‘foi’ eu, não ‘foi’ eu

Que matei seu gavião

O Samba de Roda, apesar de estar intimamente ligado às tradições africanas e de seus descendentes que começaram a chegar ao Recôncavo Baiano no século XVI, misturou-se a traços culturais portugueses e indígenas, configurando-se em uma das mais ricas expressões culturais brasileiras (Petry, 2009, p. 3). O autor ainda nos informa que a Roda, que identifica esse gênero musical, a depender do tempo e do espaço em que estiver sendo realizada, faz circular, em seu interior, características distintas: “a centralidade da oralidade, da observação, da práxis, da ancestralidade, da ritualidade, dos contatos constantes entre mestres e aprendizes, na preservação, produção e socialização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade no âmbito das culturas populares” (p. 10).

As sessões seguintes foram se sucedendo com a viva participação dos estudantes, que sugeriram atividades, variantes daquela primeira, de dança, de expressão corporal. Tão vivo, também, foi o convite que fizeram à pesquisadora: “Venha, *pró*, dançar com a gente!” Respondi que não sabia dançar. “Como não?” “Você não é professora de música?”

Para o dia 8 de setembro, foi reservada a Roda de Capoeira. Foi uma explosão tão grande – talvez de satisfação e alegria –, que dois meninos pediram para ir buscar o atabaque na sala da direção. Enquanto dois ficaram num mesmo atabaque, os demais já formavam a roda.

Duplas se constituíam ao mesmo tempo em que os demais combinavam a música que iriam cantar. Todos, sem exceção, participaram da Roda. Porém, infelizmente, tivemos reclamações. A funcionária pediu que se interrompesse a atividade devido ao barulho exagerado (que estava prejudicando a concentração nas outras turmas).

3.7 CORPO E MOVIMENTO

A partir dos debates sobre a II Caminhada do Povo de Santo/2011 e o Dia da Consciência Negra/2011, mencionados anteriormente, desencadearam outras questões sobre a Capoeira e a Roda de Samba, as canções que fazem parte dessas manifestações foram lembradas e cantadas. *Quebrado o gelo* – pois até agora não se havia escutado nem assistido tais atividades no contexto escolar –, a inserção de tais vivências eram *novidade* nesse espaço; jogaram Capoeira na sala de aula revezando-se entre si, cantando e brincando.

Foi possível chegar até aqui *começando como começamos*, isto é, levando, até eles, atividades nas quais pudessem experimentar o movimento do corpo, utilizando brincadeiras em vivências artísticas – de artes e de música – baseadas no sensório, no concreto. Entendemos que era necessário apresentá-los a si mesmos como sujeitos totais, dotados de voz/corpo/mente, sujeitos de conhecimento, cultura e poder. Considerá-los como sujeitos constituídos, dotados de possibilidades de descobrir, construir e reconstruir, significar e ressignificar saberes e relações a partir de sua própria cultura, foi como estabelecer, de fato, nosso objeto de pesquisa, ou seja, como representam a cultura negra no contexto escolar.

Na Escola Montezuma, de acordo com as tantas observações que foram realizadas, o corpo e a mente estão fragmentados: a sala de aula é o lugar do intelecto e, por conseguinte, o corpo passa a ter o local extraclasse. Nossa instituição não possui espaço para recreio ou atividades extraclasse (ginásio, campo de futebol, quadras ou mesmo pátio). Não é necessário qualquer esforço imaginativo para perceber que o corpo da criança, nesse contexto escolar, se não está dentro da sala, junto com (seu) intelecto, não está em lugar algum. Notoriamente, o corpo desaparece do campo pedagógico. Ao invés de trabalhar com o mais básico dos princípios da vida (o de que é “ao nascer já somos movimento”), trabalha-se com a noção da disciplina, da imobilidade e do silenciamento – quietos e enfileirados em suas carteiras, sem história.

Cindidos, corpo e mente parecem travar batalhas diárias no ambiente escolar. O acesso ao conhecimento verdadeiro é negado ao corpo pela lógica cartesiana; na sala de aula, multiplica-se o treino mental. Os estudantes, permanecendo horas sentados com o olhar fixo no professor, e à frente a lógica da disposição espacial da sala em fileiras –

que permite olhar seus amigos somente de costas –, são só *intelecto*. Ainda que esse quadro pareça ultrapassado nos dias de hoje, ele persiste. Estas, como tantas outras construções históricas, resistem a mudanças, adquirindo novas roupagens através dos tempos. A cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão infantojuvenil.

Para pesquisar/interpretar e compreender o ponto de vista – e os significados das crianças –, precisamos nos destituir de algumas hipóteses, como aquelas que estabelecem o corpo como algo inteiramente dado, que não tem discussão possível, como alguma coisa abstrata e, principalmente, de algo *natural*. Carlos Figari (2009, p. 5) nos informa que “somos treinados para naturalizar”, ou seja, aprendemos a tornar algo como natural e de tal modo irrefutável. Porém, continua ele, “este treinamento não é consciente, se enraíza nos corpos, se corporaliza de forma tal que desentranhar este processo é tarefa quase impossível”.

Conforme Figari (2009, p. 7), boa parte da teoria social põe, hoje, em questão essa noção abstrata do corpo, assinalando que tal lugar ocupa um espaço no tempo, no contexto e o prende a uma memória, ou seja, cada corpo também depende de suas condições de produção e de existência.

O tema descortina um panorama teórico importante como a historicidade, e que vemos como fundante para essa pesquisa; o natural não pode ter história, “deve ter sido sempre assim e seguir eternamente assim” (Figari, 2009). O autor nos esclarece quando diz que “o corpo é uma situação, não há como recorrer a um corpo que não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais” e, por conseguinte, “a raça ou o sexo não podem ser qualificados como uma facticidade anatômica prediscursiva”. É dessa forma que Figari argumenta sobre o caráter natural ou a naturalização dos corpos sexualizados ou racializados quando diz que estes “constituem a mediação ideológica necessária que oculta a operação significativa a partir do esquecimento”. Dito em outras palavras, a naturalização dos corpos não é em nada inocente, alerta-nos o pesquisador. “Homens e mulheres são criações políticas concebidas para dar um mandato biológico a dispositivos sociais em que um grupo de seres humanos oprime o outro” (Witting, 1992; Figari, 2009, p. 6). Tudo o que na realidade aparece como natural tem um sentido horrivelmente ideológico. Quer dizer, dissimula, deforma, instala algo para o domínio de um sobre o outro, já nos ensinou Karl Marx (1971).

Cientes de que “os corpos não podem ter uma existência significativa anterior a uma marca, seja seu gênero, sexo, raça” (Figari, 2009, p. 4), descrevemos o nosso campo junto com atividades corporais sugeridas aos grupos pesquisados (2011/2012). Como recurso metodológico já descrito, buscamos interpretar a ação desses corpos, observá-los – eles poderiam nos dizer algo (como puderam...). As atividades de *corpo e movimento* – apresentadas nesse capítulo – estiveram atreladas ao exercício de observá-los nas situações internas vividas por eles, de forma sensível e ativa, e nas situações de interação espaço-temporal.

Não nos sobra espaço para entrar mais profundamente nessa discussão; porém, para finalizar a secção, devemos dizer com Louro que:

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros, por exemplo, feminino e masculino, é feita nos corpos, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (2000, p. 16).

Além disso, as identidades de gênero e sexuais são, assim, definidas e constituídas por relações sociais, sendo moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Elas são, sem dúvida, uma *invenção social*, uma vez que se constituem historicamente a partir de vários – ou de múltiplos – tipos de discursos: os que regulam, os que normatizam, os que instauram saberes, os que produzem “verdades” (Foucault, 1988; Louro, 2000, p. 16).

Bourdieu é outro autor que fala do corpo. Para esse sociólogo, o corpo está relacionado ao *habitus*. *Habitus* é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, que foi recuperada e retrabalhada depois dos anos 1960 pelo sociólogo. Assim, é no trabalho de Bourdieu que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo (Wacquan, 2007, p. 7).

O *habitus* é, pois, um sistema de disposições, de tendências incorporadas pelos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorrido, particularmente de sua inserção social mais objetiva em determinados campos

(religioso, intelectual, científico, etc.) que presidem suas práticas sociais. Para Bourdieu (1997, p. 176), as disposições são, enquanto condutas internalizadas, informadas pelas próprias estruturas do mundo. O corpo é, assim, um corpo social, informado pelas demandas do social; ele é solicitado pela posição que ocupa no espaço – e na estrutura social – a responder de forma específica a uma determinada situação.

A experiência de um mundo onde tudo parece evidente supõe o acordo entre as disposições dos agentes e as expectativas ou as exigências imanentes ao mundo no qual estão inseridos. Ora, essa coincidência perfeita dos esquemas práticos e das estruturas objetivas somente se torna possível no caso particular em que os esquemas aplicados ao mundo são o produto do mundo ao qual eles se aplicam, isto é, na experiência ordinária do mundo familiar (Bourdieu, 1997, p. 179).

Parece-nos claro que o corpo precisa ser considerado, em sala de aula, também em sua dimensão social, enquanto local suscetível a preconceitos e a discriminações. Nóbrega alerta que “as diferentes disciplinas ou pedagogias, ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que *o corpo que tenho* é também *o corpo que sou* e que os padrões de ser e viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições” (2006, p. 612).

3.8 TOCAR E DANÇAR PAGODE BAIANO

Outra experiência de campo nos aproxima às afirmações acima – da importância da participação ativa na elaboração das práticas pedagógicas. A escola pesquisada planejou uma Gincana (de 1º a 11 de outubro de 2012). Dentre as tarefas, estão: encontrar um(a) ex-funcionário(a) da instituição, uma pessoa que aniversariasse em 26 de julho – aniversário da escola – e três pessoas com o nome de Maria, coreografar uma canção dos anos 80, achar um(a) servidor(a) do Montezuma – ex ou atual – que completou nível superior, trazer até três pais que se disponham a jogar “pênalti”.

Como se observa, o teor das tarefas deixaram os estudantes passivos, tanto é verdade que a diretora, com a intenção de vê-los mais *participantes*, pediu, várias vezes, que soltassem *os gritos de guerra* das equipes, demonstrando entusiasmo e vibração perante as apresentações. Entretanto, apesar dos apelos, os estudantes permaneceram calados, quietos.

Se atentarmos, apenas, para as tarefas dadas, já teremos uma noção clara dos termos do *controle* através da contenção dos indivíduos (os estudantes). As tarefas propostas deram, para a Gincana, um caráter austero/estagnado no qual a escola brasileira se mostra em realidade.

Ao mesmo tempo em que essa atividade supõe um espaço lúdico, o que assistimos foi a um ordenamento em torno da norma. Para Foucault (*apud* Khouri, 1989, p. 41), a disciplina é entendida “como uma forma de dominação e de exercício de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no seu cotidiano, pelas leis maiores”. É, portanto, nesses espaços sociais menores – por exemplo, a sala de aula –, que a disciplina exerce um controle minucioso e rigoroso do corpo e da alma dos indivíduos, impondo-lhes “uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 1994, p. 126). Adestrar os corpos humanos através da disciplina é uma arte necessária, tendo em vista satisfazer exigências da organização social capitalista.

Por outro lado, do modo como assistimos à Gincana do Dia das Crianças, em outubro de 2012, que absorveu todas as crianças do turno da manhã – entre 8 e 14 anos – foi-nos possível verificar que as tarefas foram formuladas, notadamente, de maneira a excluir os meninos (ou eles próprios se sentiram excluídos), agrupando-se num canto do *hall* de entrada, local das apresentações. Enquanto as meninas estavam envolvidas nas tarefas dadas³⁶, os meninos esperavam ser *atendidos*. Descobrimos, depois de algum tempo observando, porque estava ali um grupo significativo de meninos, reunidos no canto do *hall* e com os instrumentos musicais *em punho*.

Fui chamada para compor a mesa dos jurados, o que foi uma surpresa. Da mesa, consegui tirar algumas fotos e fazer algumas gravações. Porém, o que parece ser mais interessante para essa pesquisa é o fato de os estudantes estarem pouco envolvidos com as tarefas da Gincana. Desde o início das apresentações das equipes, os estudantes demonstraram interesse em tocar e dançar o Pagode Baiano. Minutos antes da abertura dos trabalhos pela diretora, já se podia ouvir os atabaques soando.

Um grupo de aproximadamente 6 a 7 meninos havia se instalado, então, no *hall* da escola e, entusiasticamente, anunciava a sua presença. O ritmo marcado pedia vez.

36 Exemplo de tarefa da Gincana que mobilizaram somente as meninas: dançar (mas não cantar – algo que chamou muito a atenção da pesquisadora) uma música dos anos 1980.

Aproximei-me deles e perguntei que batida era aquela. Um adolescente me respondeu que era a batida do Pagode. Quis saber mais: que Pagode? O Pagode Baiano!, respondeu o mesmo jovem. Para completar, deixou bem claro que aquele era o Pagode Baiano, diferente do outro Pagode – o romântico.

Desde o início da apresentação das tarefas da Gincana, haviam solicitado à diretora um espaço para dançar e tocar Pagode. Porém, a Gincana continuava. Entre uma atividade e outra, eles aproveitavam e tocavam os instrumentos, uma forma de chamar a atenção? Insistir para que fossem atendidos? Eis que aconteceu a *falha técnica*, ou seja, o espaço tão esperado por eles só aconteceu de fato, pois a aparelhagem de som utilizada na atividade falhou, e a diretora, então, deu *voz* ao grupo dos meninos. Eles correram até o centro do *hall* – para que não se perdesse tempo – e finalmente dançaram. Foram minutos tão esperados aqueles que eles não contiveram sua alegria.

Meninos e meninas, entre uma apresentação e outra, ficaram pedindo à diretora para tocar – dançar – e ouvir o Pagode Baiano. Somente quando houve um probleminha de áudio é que ela assim falou ao microfone: – Bem, enquanto verificamos o que aconteceu com o som, vocês podem *sambar*. *A audiência veio abaixo*. Sem exceção, todos dançaram, os mais tímidos permaneceram em seus lugares; os menos tímidos foram para o “palco” fazer a coreografia dos Pagodes. O entrosamento dos percussionistas era notável, assim como o contentamento de todos os alunos e as alunas que participavam daquele momento.

QUADRO 1 – TOCAR E DANÇAR PAGODE BAIANO





O aquecimento continua



Chegou a hora – o Pagode Baiano dançado e tocado!



Tarefa da Gincana – música dos anos 80 – coreografia (1)



Tarefa da Gincana – música dos anos 80 – coreografia (2)

Fonte: O autor (2012).

3.9 OS MENINOS EM SALA DE AULA

Como pudemos observar nas fotos acima, meninos e meninas – embora participando do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades, mesmo sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor – recebem uma educação diferente. Os professores interagem de maneira diferente com seus alunos(as). Sadker (1995; Silva *et al.*, 1999, p. 213) tenta detectar essas formas sutis da relação dos professores com seus alunos e alunas, e suas observações buscam rastrear desde os currículos, os livros didáticos, as histórias infantis, os personagens históricos até o tipo de pergunta, os estímulos e os reforços utilizados pelos professores, a organização do espaço, etc.

Dito de outro modo, é diferente o movimento do menino e o da menina diante do conhecimento. É a professora quem define o que ensinar, o que avaliar, o que aprovar. O aprender, nas séries iniciais, muitas vezes se reduz a copiar, a reproduzir, a imitar, a registrar, a calar, a se culpar pela autoria. E esse é um movimento mais “adequado” às meninas e recusado pelos meninos, que são diferentes da professora.

Alícia Fernandez (1994) nos apresenta algumas pistas na busca de identificar que processos estão presentes, na escola e nas representações, que possibilitem entender as diferenças no desempenho entre meninos e meninas já no ensino básico. A autora, então, comprova que a maioria da população infantil trazida à consulta psicopedagógica por apresentar fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem, estava composta por meninos – dos 500 casos de crianças com menos de 14 anos, 70% eram meninos.

Esse fenômeno é analisado por ela a partir da relação entre as atividades docentes e o papel de gênero feminino. Além disso, associa a maior incidência de insucesso escolar nos meninos à repercussão, na subjetividade de homens e mulheres, da superdimensão que tradicionalmente tem-se dado ao lugar da mãe (e da professora) em detrimento do papel do pai no processo de educação dos filhos. E é desse modo que o menino e a menina vão se construindo como sujeitos, como homem ou mulher; a condução do processo educativo, desde a instituição familiar até a escola, está repleta de estereótipos de gênero, autorizando ou interditando determinados campos de conhecimento e de ação como femininos ou masculinos.

Reforçamos, nessa altura do texto, embora não com o devido aprofundamento, que, embora no Brasil o Magistério é uma atividade profissional predominantemente feminina, há poucas investigações que articulem os estudos sobre gênero com a profissão de professor. A atividade docente é eminentemente feminina, não só quantitativamente, mas principalmente pela condição social da mulher, que estende para a escola seu papel feminino, vivenciando o espaço da escola como um espaço privado e não público. O parentesco de tia tira o dever de ensinar e ser professora, reduzindo sua ação a uma amorosidade materna (Novaes, 1984).

Para Alícia Fernandez (1994), a maior incidência de insucesso escolar nos meninos está associada à repercussão da superdimensão que, tradicionalmente, tem-se dado ao lugar da mãe (e da professora), e a conseqüente desqualificação do lugar do pai no processo da educação dos filhos. Assim, ela afirma: “as formas culturais estabelecem uma identificação entre ser mulher e ser mãe e uma conseqüente falta de relação entre ser homem e ser pai” (Fernández, 1994, p. 22). A constituição da subjetividade feminina tem a maternidade incorporada – as mulheres têm de ser mãe. Essa forma cultural não estabelece, para o homem, o mandato de paternidade. Ambos os gêneros são, assim, privados de desfrutarem: o homem de sua paternidade, e a mulher de sua sexualidade (Silva *et al.*, 1999, p. 213).

Seguindo essa perspectiva, e como ponto de partida crítico, pretende-se, pois, esboçar algumas análises de dados coletados e determinada inflexão acerca da questão racial/cor e de gênero inserida no contexto educacional. Em campo há 14 meses, foi-nos possível trazer alguns aspectos das práticas discursivas e das representações sociais vivenciadas em campo.

Algo não vai bem com *Júnior*³⁷. A professora já o retirou da sala várias vezes, e a diretora o recoloca de volta na sala de aula. Quase todo o dia é esta a ‘rotina’. O que há com Júnior? *Júnior*, de toda maneira, terá de *adequar-se* ao dia a dia indiferente da escola. Não trouxe seu material – lápis e caderno – para a escola, demonstra inquietação, pede para ir ao banheiro ou tomar água. Depois de chamar várias vezes a

37 Minha intenção aqui é frisar e indicar o Júnior como aquele menino que é mais agitado, que não faz as tarefas, que não traz nem lápis nem caderno para a escola, que está mais presente na sala da diretora do que em sala de aula. Que ele faz a diferença e, por isso mesmo, é excluído como outros que são invisibilizados por esta mesma razão.

atenção dele, a professora tenta *abstrair* – desde que não perturbe o andamento da sala de aula, não se *ocupa* mais com ele.

Das duas turmas de 5º ano pesquisadas (em 2011 e em 2012), frequentavam respectivamente 7 meninas e 7 meninos (sendo que somente 4 meninos concluíram o ano letivo)³⁸ e 12 meninas e 4 meninos (nesse grupo, dentre os 4 estudantes em recuperação, 3 eram meninos).

As atividades pedagógicas propostas pela pesquisadora – que fez parte da observação participante – foram de toda sorte muito bem vindas aos meninos. Estamos querendo aqui comentar a atuação *deles* nessas práticas que primaram por objetivar o desempenho dos estudantes em relação a tarefas que tinham o movimento corporal, o tempo e o espaço como mote, a fim de observá-los em atividades mais livres do que as habituais. Correr, pular, disputar, jogar, se movimentar livremente, deixou-os visivelmente mais acordados. As meninas se agruparam num canto da sala e, só depois de várias sessões como espectadoras, decidiram participar ativamente.

Esse espaço *provocador*, diríamos assim – forjado pela própria pesquisadora –, tentou buscar práticas pedagógicas diferenciadas daquelas utilizadas comumente pelas professoras, com a finalidade de colher informações quanto às interações dos estudantes com eles próprios, o que era algo, até então não vivenciado, pelo menos nos 14 meses de pesquisa.

CAPÍTULO IV – “QUANDO A DESIGUALDADE É DIFERENÇA”³⁹

Como em toda a pesquisa de campo, nosso fazer etnográfico foi perpassado, o tempo todo, pela teoria. Antes de ir a campo, para nos informarmos de todo o conhecimento produzido sobre a temática; no campo, ao ser nosso olhar e nosso escutar guiado, moldado e disciplinado pela teoria; e ao voltar e escrever, pondo em ordem os fatos, traduzindo-os e emoldurando-os numa teoria interpretativa.

Contudo, o campo não estava submetido à teoria. Por definição, a realidade superou a teoria. Em outras palavras, o campo surpreendeu a pesquisadora. Primeiro

³⁸ Os outros três evadiram já no mês de outubro.

³⁹ Título do Artigo de Lília M. Schwarcz, 2006.

porque entendemos que o que caracteriza o antropólogo é essa formação para sermos afetados por novas experiências, para a desestabilização de nossos pensamentos, de nossos sentimentos. Por isso é que vamos a campo munidos de teorias e voltamos retroalimentando-as, transformando-as: “Agitar, fazer pulsar as teorias reconhecidas por meio de dados novos, essa é a tradição da Antropologia” (Peirano, 2008: p. 4).

Examinar dragões; não domesticá-los ou abominá-los, nem afogá-los em barris de teoria, é tudo em que consiste a antropologia. Temos procurado, com sucesso nada desprezível, manter o mundo em desequilíbrio, puxando tapetes, virando mesas e soltando rojões. Tranquilizar é tarefa de outros; a nossa é inquietar. Australopithecus, Malandros, Cliques Fonéticos, Megalitos: apregoamos o anômalo, mascateamos o que é estranho, mercadores que somos do espanto (Geertz, 2001, p. 65).

Por outro lado, foi preciso um movimento próprio a favor do “desenraizamento”, isto é, pelo “não se sentir em casa em lugar nenhum”. Com efeito, no capítulo “Olhando para trás”, do livro “Tristes Trópicos”, Lévi-Strauss conta como sua aproximação da etnografia não foi por meio de um curso, mas pela vocação: “Tal como acontece com as matemáticas ou com a música, a etnografia é uma das raras vocações autênticas. Podemos descobri-la dentro de nós mesmos sem nunca a termos aprendido” (1979, p. 49). Assim, em palavras de Peirano, “a personalidade do investigador e sua experiência pessoal não podem ser eliminadas do trabalho etnográfico. Na verdade, elas estão engastadas, plantadas nos fatos etnográficos que são selecionados e interpretados” (2008, pp. 3-4).

4.1 “CATEGORIAS RACIAIS COMO INSTRUMENTOS DE SUBORDINAÇÃO”⁴⁰

Pois bem, enfrentar os múltiplos desafios que o desenrolar dessa pesquisa etnográfica nos impôs – e que, por vezes, apresentaram-se como barreiras quase intransponíveis – não são maiores que nosso desejo de desvendar as dificuldades, o labirinto que é o sistema educacional brasileiro. Em um país continental, com intensa diversidade regional, racial e cultural, o Brasil é uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e, como destaca a pesquisadora Nilma Gomes, abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. Dentre vários outros aspectos, a construção da identidade negra se dá através da negociação,

⁴⁰ Osmundo Pinho em “O mundo Negro: hermenêutica crítica da reafricanização em Salvador (2010, p. 89)”.

pelo conflito e pelo diálogo com outros grupos étnico-raciais e, também, por oposição ao branco. A pesquisadora então indaga:

Mas em que contexto histórico, social, cultural e político as identidades negras se constroem no Brasil? Trata-se de um contexto peculiar marcado por séculos e séculos de escravidão, pela colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos, pela resistência negra à escravidão, por um processo de abolição tenso e negociado de várias maneiras, pela instauração de uma república que não considerou de maneira adequada a necessidade de integração da população negra e liberta, pelos processos autoritários e golpes que marcaram a vida republicana, pela luta dos movimentos sociais, pela retomada da democracia nos anos 80 e pela luta em prol da democratização do Estado e da sociedade atual, ambos marcados pelo neoliberalismo e pela globalização capitalista (2010, pp. 98-99).

Apesar da busca de uma digna inserção, da adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de maior sensibilidade e avanços nos processos dialógicos entre Estado e Movimento Negro, o viés racista se mantém. As desigualdades raciais no Brasil permanecem: os negros ainda são representados, “na sua maioria, de forma precária e, por vezes, subalterna, nos escalões do poder” (Gomes, 2010, p. 100). Assim como nas escolas de nossas capitais, das grandes metrópoles, nessa escola na cidade de Cachoeira (BA), não há espaço para as diferenças e para a diversidade; a ambiguidade do modelo racial brasileiro apresenta-se como uma das formas mais ardilosas e movediças de racismo que precisa ser enfrentada intensivamente. E acrescentaríamos a observação de Marcelo Paixão (2008): “é impossível debatermos o tema das desigualdades raciais no acesso ao sistema de ensino, sem que tenhamos em mente o tipo de sociedade e modelo de relações raciais que vigoram em nossa sociedade” (p. 74). O autor comenta assim sua afirmação:

O modelo brasileiro de relações raciais produz uma interação amistosa entre os indivíduos portadores das distintas marcas raciais, desde que mantido o padrão assimétrico que sempre fundamentou esses contatos. Assim, tanto melhor para a preservação do modelo que os brancos, negros e as tantas tonalidades de mestiços saibam de antemão qual é o seu lugar, papel e expectativas em termos pessoais, estéticos, profissionais, ocupacionais, intelectivos, afetivos, entre outros aspectos relevantes em termos de trajetórias de vida de cada indivíduo (p. 74).

Dito com outras palavras, essa realidade vigente, que obedece a um padrão de relacionamentos raciais, não põe em dúvida o primado da hegemonia branca, que deve reger nosso mundo. Então, quando pensamos sobre o enigma das disparidades raciais ao acesso à escola, a equação acaba sendo resolvida quase que automaticamente. Em consonância “com a longa tradição do pensamento ocidental, o sistema de ensino

brasileiro educa as pessoas ao exercício de suas futuras funções sociais”, reforça Paixão (2008). O tratamento desigual dado a brancos e negros em nosso sistema de ensino corresponde ao próprio processo pedagógico que ensina, aos portadores das diversas marcas raciais, os singelos termos da realidade circundante.

Tal realidade vem a ser uma das justificativas da presente dissertação, e discutir essas desigualdades, no Brasil, em pleno século XXI, demonstra a emergência de adentrarmos nesse labirinto para desvendar os entraves que continuam negando o acesso e a permanência dos afrodescendentes a uma educação de qualidade.

Levando-se em conta a proposição de Oracy Nogueira (1955), que definiu o preconceito brasileiro como de marca – preconceito “baseado em avaliações fenotípicas negociadas em conjunção a outros fatores do *pacote* ou *ensemble* racial (educação, relações, etc.)” –, o caráter das práticas de racialização ultrapassam a contextualidade, representam “um complexo e perverso jogo retórico-pragmático de subordinação e violência” (Pinho, 2010, pp. 88-89). O antropólogo aponta, ainda, para a “existência espúria das categorias raciais como instrumentos de subordinação, mantendo os agentes num permanente jogo que é ele próprio racial” (p. 89). O parágrafo que segue parece complementar e auxiliar na compreensão dessas lutas pela classificação racial, do jogo político provocado pela mestiçagem e seus efeitos como o da hierarquização.

Assim, afrodescendentes, racializados sob todos os aspectos, habitantes de um mundo racial constituído por categorias insistentemente raciais ou pseudo-raciais, não podem fazer para si uma identidade política autônoma e de massas, assim como não podem jamais esquecer seu lugar racial na estrutura social, justamente porque ocupam na estrutura das classes um lugar, ao mesmo tempo material e simbólico, aprisionado pela indiferenciação, subsistindo por mais de um século nas franjas da estrutura ocupacional e coagido, ainda que às vezes docemente, pela retórica da miscigenação, o que nunca impediu a vigência das práticas raciais, retóricas e pragmáticas, mas não por isso menos eficazes em produzir seu resultado, nossa anulação política simultânea à subalternização cultural e à expropriação econômica (p. 91).

O *mito da democracia racial* encontra eco nas escolas quando estudantes têm dificuldades em se reconhecer como sujeitos negros, como pudemos observar nas representações de seus autorretratos, nas suas autodescrições, ou quando da rejeição de seus cabelos crespos. A escola reproduz o que pensa, diz e sente a sociedade, como a valoração de certos estereótipos de beleza, por exemplo.

Os professores, em alguns casos (e por vezes) *docemente* mascarado, reproduzem os preconceitos. A professora M. G., da 4ª série A (5º ano) de 2011, reverenciava M., a única aluna branca da classe, não iniciando as atividades sem a chegada dela, assim como na correção das tarefas de casa, pois estas eram realizadas a partir de suas respostas. Raramente, M. se atrasa, mas, quando isso acontece, a aula não começa. Assim, a exemplo da professora, as demais colegas de M. a reverenciavam, sentadas à sua volta, copiando as suas respostas, utilizando seu material, alisando seus cabelos loiros, segurando sua mão. M. parece não se importar, permanecendo indiferente aos agrados. Talvez a professora esteja bem-intencionada ao relevar o bom desempenho de M. e distingui-la dos demais.

Contudo, involuntariamente ou não, inconscientemente ou não, ela reproduz o que está na sociedade, ou seja, coloca os demais estudantes em desigualdade – uma forma de violência simbólica. De certa maneira, sua atitude faz com que eles não possam “jamais esquecer seu lugar racial na estrutura social”, como bem revela Pinho (2010) na citação acima.

Não existem discussões sobre o *tema do racismo e da discriminação*. Falar sobre a temática racial é chamar a atenção para *um problema que não existe*. Em nossas observações participantes, frequentemente me vi falando sobre um tema desconhecido, inexistente. Desigualdade? Preconceito? Racismo? Cultura Negra?

Inesperadamente, no dia 9 de novembro de 2011, ao entrar na escola, sinto um alvoroço diferente. A professora M. G. não está na sala, vejo-a inquieta andando de um lado para o outro e muito feliz, feliz demais. Os estudantes também não estão na sala, andam pelo saguão, aguardando. Já havia tocado o sinal, passava das oito horas da manhã. Gesticulando muito, repetia o que havia ocorrido na véspera: recebera um telefonema informando sua aposentadoria. Com os braços abertos e olhando para o teto, gritava *Glória a Deus, Aleluia!* Entrou em sala de aula sorrindo e pediu que os estudantes sentassem. Precisava dividir com eles aquela felicidade; assim que escreve no quadro em números garrafais: 1888 – ano da Abolição da escravatura. Sentia-se alforriada, livre! No dia seguinte, a turma estava acéfala, a diretora mantinha-os trabalhando através de material impresso, eram exercícios de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e História. Entretanto, em poucos dias, a substituição estava efetivada. M. G. se dizia cansada da profissão que escolheu, “afinal, já se vão 37 anos”,

desabafava. Havia anos que protocolou o pedido de sua aposentadoria, mas mesmo assim permanecia “na ativa”.

É interessante mencionar que existe dificuldade, por parte de educadores e educadoras, de lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações trazidas para esse trabalho revelam situações que colocam em xeque e indagam o discurso de uma escola democrática e aberta a todas as culturas, afirma Gomes *et al.* (2010).

Tudo na escola é pensado para um padrão de normalidade em que o aluno desejado – em nosso caso, o modelo escolhido pela professora foi a menina M. – é o modelo eleito para avaliar os demais colegas. Os *demais* são todos estudantes negros. A população de Cachoeira é formada por 88% de negros. Aqui, os índices de aprendizado a atingir foram pré-definidos a partir do modelo estabelecido pela professora regente da turma, e os estudantes que não conseguem alcançar a meta são tidos como lentos, incapazes, atrasados.

Segundo Sacristán (1995):

Os padrões de funcionamento de escolarização tendem a homogeneidade. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização. A escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação da cultura dominante (pp. 83-84).

A instituição escolar está inserida, pois, no tecido social e, por isso, é parte integrante desse contexto, assumindo-uma dimensão política que se reflete na sala de aula, alerta-nos Onofre (2008, p. 106). Em nossa escola pesquisada, notamos que a questão racial, bem como a da cultura negra, por exemplo, não estão presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) nem tampouco notamos qualquer articulação ou alguma análise crítica dos instrumentos de poder em relação à formação dos currículos. Dizemos isso, pois, certo dia, em observação participante, tudo parecia indicar mudanças. Vejamos a seguir.

4.2 “HÁ MÚLTIPLAS REALIDADES, COMO HÁ MÚLTIPLAS FORMAS DE VIVER E DAR SENTIDO À VIDA”⁴¹

Em observação participante (2012), a pesquisadora verificou material interessante, que vale destacar aqui. O material tinha sido trabalhado em aulas anteriores à minha chegada. Em forma de livro, intitulado *Edu – Ca – Choeira*, referia-se à data magna da cidade, seu aniversário, em 13 de março. Estava escrito nos quatro cantos da folha: “Ninguém valoriza o que não conhece”; e no centro da folha: “Raízes do Recôncavo”.

Tudo parecia indicar mudanças significativas nas práticas pedagógicas, a inserção de temas bem próximos dos estudantes, pois era nada mais nada menos que um *mini-livro* contendo informações sobre a cidade em que muitos ali haviam nascido, senão, pelo menos, à cidade em que moravam. Nada mais próximo da realidade deles, de sua comunidade. E mais: o material, em seu interior, trazia conhecimentos valiosos sobre as manifestações culturais, seus monumentos e fatos históricos vivenciados através dos festejos na cidade – inclusive continham o Hino de Cachoeira e vários exercícios para resolver, como por exemplo: “Quem foram os primeiros habitantes à margem direita do Rio Paraguaçu onde está localizada a cidade de Cachoeira? (e aí sucedem-se as alternativas) a) Tupinambás b) Portugueses c) Ingleses”, sobre os monumentos da cidade, terminando com um Criptograma sobre as Praças, Fundações, etc.

Tudo parecia indicar um caminho, um salto na direção de outras propostas, concretas e reais, que fazem parte da vida dos estudantes, e estabelecem, de fato, um contato com nossos sujeitos e suas relações sociais e familiares; enfim, suas relações com a cidade. A equipe diretiva da escola havia, então, revisto as práticas docentes, as metodologias de ensino, os conteúdos que priorizam conhecimentos bem próximos de seus agentes, estavam pensando em conhecer para valorizar a cidade e, conseqüentemente, sua cultura?

Infelizmente, não se cantou o Hino de Cachoeira, nem um Samba de Roda, os meninos e meninas não visitaram os monumentos, as praças, as fundações, a ponte, nem tampouco se descreveu os fatos históricos e suas manifestações culturais. Tudo ali, bem

⁴¹ Gimeno Sacristán em “Comprender y transformar la enseñanza”, Madrid, Editora Morata, 1996.

pertinho. Para completar os exercícios dados no livro *Edu – Ca – Choeira*, os estudantes seguiram as respostas ditadas pela professora, ou seja, escreveram as respostas certas conforme esta a recitava.

O que poderia vir a ser um rico e *curioso* recurso pedagógico, inspirado em um conhecimento revolucionário, porque tem suas esperanças fundamentadas no mundo concreto, transformou-se em algo dado, “caído do céu”, mantendo um discurso conformista, utópico; subtraem-se dele – desse recurso, desse pequeno livro *inspirador* – o encantamento por estar ligado a diversos saberes (históricos, literários, culturais, sociais, humanos). Tão perto e tão longe. Quanto mais próximos do mundo concreto, mais podemos refletir sobre a nossa própria limitação e somos capazes de nos libertarmos. Um *educar* comprometido com a formação de um ser humano deve buscar na História viva – que, em nosso caso, é o Livrinho Edu-Ca-Choeira, um exemplo de material que traz à tona personagens da cidade, acontecimentos, lugares históricos – motivações que façam o estudante se aproximar da realidade concreta, perceber a relação dialética entre o passado desconhecido e o presente, tão próximo. Quem sabe, a partir desse ponto, estabelecer uma problematização que estimule a criança, o estudante, a sair da curiosidade ingênua, conduzindo-o a um conhecimento crítico da realidade, contribuindo para sua consciência histórica e o amadurecimento de sua cidadania, para o seu distanciamento de um discurso hegemônico.

A cultura, tanto nas ciências sociais quanto na educação, é mais do que um conceito acadêmico, alerta-nos Gomes (2003): “Diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (p. 75).

O planejamento do currículo não pode priorizar as visões, cumulativa e bancária, dos conteúdos. Essa concepção, tão combatida por Paulo Freire (1970), sobrevive aqui, na nossa sala de aula. A ação educativa, descrita acima, não se completa, ou melhor, não se configura, de fato, como uma ação educativa, pois os estudantes não são considerados, não são partícipes, não lhes foi dado a *chance* de uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tendo como ponto de partida os conceitos, os valores, os costumes.

Além disso, “o poder de ocultação que o currículo exerce impossibilita que os educandos possam usufruir de aspectos de sua própria cultura e da cultura que rodeia a escola” (Onofre, 2008, p. 110). Não esqueçamos que cada professor traz uma gama de conhecimentos adquiridos no período de formação. Quando cristalizados no que já está pronto e dado, deparamo-nos com uma enorme dificuldade de o educador pensar outros conteúdos, outros modos de ensinar, diferentes dos modelos tradicionais onde o múltiplo é negado, onde um padrão único é definido para avaliar ou validar todos os outros. Portanto, nesse esquema, as diferenças em relação ao padrão são vistas como algo negativo.

Criar uma nova forma de se relacionar com o diferente, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim. Segundo Pelbart (1993):

Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenças, incitá-las, criá-las, produzi-las, recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando subordinamos um modelo único, ou uma disposição predominante (p. 23).

4.3 SUJEIÇÃO E DOMINAÇÃO

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). Foucault⁴².

No trecho acima, o autor nos coloca à frente dos vários tipos de lutas sociais que podem ser encontradas na História e que variam, ou seja, podemos encontrá-las isoladas umas das outras ou, por vezes, misturadas entre si – mesmo quando estão misturadas, uma delas, na maior parte do tempo, prevalece. Grosso modo, o autor revela que, nos dias de hoje, “a luta contra as formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade, está se tornando cada vez mais importante”, embora as lutas contra as formas de dominação e exploração não desapareceram.

⁴² O Sujeito e o Poder (1995).

Dito de outra forma, mesmo salientando que os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação, o filósofo francês afirma que a luta contra as formas de sujeição prevalece. Acredita que “nunca na história das sociedades humanas houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização” (p. 8).

Conforme o autor, o “Estado Moderno” deve ser considerado, contudo, não como algo acima dos indivíduos, mas como uma entidade deveras sofisticada, na qual os indivíduos serão integrados sob uma condição, isto é, um tipo de individualidade, submetida a modelos muito específicos. A saída seria, pois, buscar nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. “Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (1995, p. 13).

Ainda, para o filósofo francês, o poder disciplinar é um poder que tem a função de adestrar, e mais, de adestrar “as multidões confusas, móveis, inúteis de corpo e forças para a multiplicidade de elementos individuais, orgânicos e combinatórios” (Foucault, 1987, p. 143), com a finalidade de utilidade dos corpos para maior/melhor produção. “A disciplina fabrica corpos”, “uma técnica que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento do seu exercício” (*ibidem*).

Ao afirmar que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1994, p. 126), Foucault já explicita que micropoderes perpassam todo o corpo social, acarretando em transformações e modificações de condutas nos indivíduos. O corpo social, ao longo dos séculos, se consolida como algo fabricado, influenciado por uma coação calculada, esquadrihado em cada função corpórea, com fins de automatização.

“A disciplina, segundo a genealogia foucaultiana, diz respeito tanto a uma modalidade de poder que se caracteriza por medir, corrigir, hierarquizar, quanto torna possível um saber sobre o indivíduo” (Pinho, 1998, p. 189).

Assim, questionar as relações de poder que se exercem como rede estendida sobre o todo das estruturas sociais é uma questão que necessita atualização constante tanto no plano intelectual quanto no plano político por parte do professor. Implica, ainda, como diria Foucault (1979), assumir seu papel de intelectual específico, ou seja, o de lutar, ao lado de seus alunos, contra um sistema de poder que barra, proíbe, invalida um saber para a autonomia. Trata-se, pois, de uma “uma luta contra o poder para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (Foucault, 1979, p. 71). Foucault interessa-se em examinar o poder “em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar”, ou seja, “tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais” (1999, p. 32).

Assim, se entendemos o racismo à brasileira (DaMatta, 1981) como algo que acontece na área das relações pessoais, na esfera privada, não atingido pelas leis e não abertamente propalado, somos levados a acreditar que o preconceito atua nas áreas internas do sistema social, no qual o corpo é uma delas.

Considerando que a *ideologia racista* relaciona fatores biológicos (cor da pele e sinais diacríticos da ascendência africana) com atributos morais que inferiorizam os negros enquanto grupo social, os afrodescendentes brasileiros possuem um estigma (Goffman) pelo fato de serem “negros” (1963). Corpos negros estigmatizados se sobressaem quando em contato com corpos brancos, não estigmatizados, “destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos” (p. 14). Para o antropólogo Osmundo Pinho, no Brasil:

Marcado pela posse dos corpos racializados, a sexualidade, a mestiçagem e a racialização parecem andar juntas, formando a identidade nacional como uma “estrutura da conjuntura”, marcada pelo abuso e pela reificação subordinante da alteridade, ao mesmo tempo como objeto de desejo e de controle social (2004, p. 103).

Em pesquisa etnográfica realizada em salões de beleza étnicos de Belo Horizonte, Gomes nos fala sobre poder, corpos racializados e relações raciais e nos esclarece que:

Quanto mais próximo do centro do poder, mais distante da poluição; quanto mais periférico em relação ao centro do poder, tanto mais íntimo da sujeira e do lixo. Sob o nosso culto à limpeza e à separação dos restos existe uma dimensão política que com frequência desdenhamos. Uma sociedade asseptizada é uma sociedade automaticamente hierarquizada. Esta hierarquia invade até a esfera mais íntima do indivíduo. A poluição e a sujeira, nesta

perspectiva, podem ser associadas ao pecado, à falta de moralidade, à classe e à raça. A relação negro = sujeira é a expressão de relações raciais e de poder assimétricas. Aquele que acusa o outro de impureza quer seja social ou racial, está reivindicando para si próprio a ideia de superioridade e pureza (2002, p. 196).

4.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICA – A LEI 10.639/2003

Para além de uma escola homogeneizada e padronizada, de um currículo conservador e estagnado, da produção do corpo negro e das práticas corporais racializadas, as lutas contra as formas de sujeição e contra a submissão da subjetividade, a dominação e a exploração de um grupo, em detrimento de outro(s), são urgentes.

Desde a década de 1980, com o processo de abertura política e a redemocratização da sociedade, temos visto uma série de novos desenvolvimentos ao redor da identidade e da cultura negra no Brasil. Dito de outro modo, a partir de 1980, com o surgimento de novos movimentos sociais, de uma nova forma de atuação dos negros, sobretudo os de caráter identitário, surge um outro conjunto de problematização e reivindicação política. “O Movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas denúncias da luta dos movimentos sociais da época” (Gomes, 2011). Indaga o Estado, os movimentos sociais e a esquerda sobre sua neutralidade e omissão diante da centralidade da raça na formação do País (p. 111).

“O Movimento Negro pleiteia que a questão racial deveria ser entendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas acirradas pelo capitalismo e pela desigualdade social”, declara Gomes (2011, p. 111). Essa atitude, continua a pesquisadora, traz tensões, ou seja, ao ser cobrada a se posicionar frente ao racismo e à exploração capitalista, a esquerda brasileira revela “a forma insidiosa de o racismo se propagar, inclusive dentro dos setores considerados mais progressistas.” A esquerda brasileira, “ao depositar todas as forças de superação do capitalismo através da ruptura da estrutura de classes e da instauração do socialismo” e através de seus discursos e práticas políticas “acabava por alimentar a ideia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezava a luta do Movimento Negro”, denuncia Gomes (*ibidem*).

Tensões, críticas e rupturas entre o Movimento Negro e os partidos de esquerda resultaram em amadurecimento e mudança de rumo do movimento. A partir daí, suas reivindicações passaram a focalizar outra intervenção política, ou seja:

A denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo desse a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado, mediante a intervenção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal. No entanto, mesmo quando esta intervenção acontece, ao ser comparado com o segmento branco da população, acaba por revelar a continuidade da desigualdade. Os negros ainda se encontram, na sua maioria, representados de forma precária, e por vezes, subalterna, nos escalões do poder (Gomes, 2011, p. 112).

“Mesmo reconhecendo que a educação não é a solução de todos os males, os ativistas do Movimento Negro sabem que, sem dúvida, ela, além de ocupar um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre os outros, contribui na formação de quadros de intelectuais e políticos que é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros”, define a autora (2011, p. 112).

Educação, direito de todos, direito constitucional conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Contudo, muitas das pesquisas oficiais, realizadas nos últimos anos, assinalam que é na escola o lugar onde se produzem – e se reproduzem – as desigualdades raciais. Interesses, necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se entrecruzam, preponderando os dos que têm poder de influir nas decisões políticas, ficando esquecidos ou sendo desqualificados os dos demais (Gonçalves e Silva, 2003; Gonçalves e Silva, 2010, p. 38).

Novos grupos de pesquisa são criados, e vários encontros, congressos e pesquisas educacionais voltados para a temática “negro e educação” começam a ser desenvolvidos⁴³. As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade (Gomes, 2011, pp. 112-113).

⁴³ A autora destaca que a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação, desencadeada a partir dos anos 1970, possibilita a inserção paulatina de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas, e estes passam a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais.

Como resposta às pressões históricas do Movimento Negro, que insistia em colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, ao mesmo tempo em que indagava sobre a implementação de políticas públicas de caráter universalista, no ano de 2003, é sancionada a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2005) – já referida nesse trabalho – que torna obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas públicas e privadas de educação básica⁴⁴.

Nesse sentido, a referida lei, mais a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004⁴⁵, somam-se para garantir o direito à educação e o direito à diferença. Concordamos com Gomes quando diz que “a sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil” (2011, p. 116). Isso porque é possível perceber que as iniciativas para a concretização dessa política carecem de enraizamento, de certo desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial por parte dos professores e gestores. Segundo a autora, tal concretização depende da indispensável e necessária “mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.” (p. 116), e incluiríamos a participação efetiva das universidades.

Nesse ponto, destaco a presença da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Cachoeira, cuja Escola Montezuma também está situada – razão da presente pesquisa. Sim, ela mesma poderia ver-se instigada a compactuar por meio de projetos, fóruns de educadores, seminários, congressos, no sentido de desenvolver ações que possam interferir na mudança das práticas pedagógicas junto às instituições escolares da cidade, junto aos docentes. Unidas – Universidade Federal e Escolas Públicas e Privadas de Cachoeira – pela criação de alternativas, pelo aperfeiçoamento de uma visão mais crítica diante da questão racial na sociedade e na escola.

⁴⁴ Em 2008, essa lei sofre alteração e passa a incluir a História e a cultura indígenas, passando para Lei 11.645/08. No entanto, manteremos a numeração original para ser coerente com o contexto histórico da pesquisa e com o enfoque étnico-racial contido nela.

⁴⁵ A Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, todas compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Paradoxalmente aos dilemas encontrados na implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes, sentimos soprar um ar relativamente propício para a renovação de programas curriculares que possam trazer, efetivamente, o fortalecimento e o reconhecimento das contribuições dos negros à sociedade brasileira. Aqui, estabelecemos, então, uma ponte com o que foi formulado no início do capítulo, ou seja, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, da presença dos estereótipos raciais nos livros didáticos, da estigmatização do negro e, como revela brilhantemente Gomes (2010), “a versão pedagógica do mito da democracia racial, igualdade que apaga as diferenças” (p. 104), pode ser transposta através de projetos que incluam pedagogias diferenciadas, aquelas que propiciem a expressão do mundo africano e afrodescendente e a valorização, suas especificidades e peculiaridades, seu jeito de ser, de sentir, de se relacionar. A escola pública e a escola privada brasileira estão desafiadas a revisar suas posturas, valores, conhecimentos, currículos, mesmo porque agora é lei.

Há urgência de uma nova mentalidade para “romper com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas e que têm sido adversos a africanos e afrodescendentes, por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais” (Gonçalves e Silva, 2010, p. 42). Para isso acontecer, precisamos construir pedagogias diferenciadas, inclusive no modo de abordagem dos temas estudados. Sem saber da História, da cultura, das relações políticas, das formas de luta e resistência que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira, não podemos propalar a existência de uma harmonia racial no Brasil, aponta Gomes (2010); caímos no fosso da folclorização, por exemplo, da superficialidade nas abordagens da cultura africana. “Estas são indagações desencadeadas pela atual luta do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista que tem na Lei 10.639/03 a sua maior expressão” (p. 104).

A visão de mundo dos africanos, tanto do continente africano como da diáspora, sustenta-se e impulsiona-se entre a alegria de viver e o dilaceramento do ter o direito à vida cidadã negado; corre do passado antes da escravidão, da atrocidade de haver sido relegado de humano a semovente ou a objeto, ao presente de marginalizado pela sociedade, tende para o futuro de libertação, de realização, em sociedade multirracial e pluricultural, enquanto pessoas negras de raízes africanas (Silva, 1991; Gonçalves e Silva, 2010, pp. 48-49).

A mudança nos métodos pedagógicos e uma outra formação docente são elementos, então, imprescindíveis para estimular uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e das experiências humanas.

Uma política educacional que pretenda recuperar as culturas negadas não pode se restringir à sua discussão, uma vez por ano, reduzindo-se a unidades e lições isoladas, a exemplo das datas comemorativas. Nem tampouco dispensar a participação dos estudantes, por exemplo, da organização e das definições das próprias manifestações.

Para avançarmos, precisamos compreender a Lei 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 03/2004 dentro do complexo das relações raciais brasileiras, no qual incidem, e como fruto de lutas sociais, uma vez que tais medidas confrontam diretamente com as práticas e o imaginário presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira – por exemplo, o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

Gomes (2011) destaca, no caso específico do MEC, a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no desenvolvimento de vários programas e ações voltados para a implementação da Lei, como processos de gestão, de atuação, cursos de formação continuada e pesquisas, entre outros (p. 117). No âmbito estadual (bem como no municipal), já podem ser contabilizados alguns outros programas nessa mesma perspectiva; entretanto, são ainda tímidas, dado o caráter de urgência do conteúdo da Lei (p. 118).

Chegamos até aqui, através da História, situando e colocando “a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento” (Munanga, 2009). Na medida em que “a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra à agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (p. 15).

Em 2011, presenciamos a II Caminhada do Povo de Santo pela tolerância religiosa, em novembro, na semana da Consciência Negra. Questionados sobre o evento, o grupo pesquisado não sabia, nem ficou sabendo, da Caminhada, não participou nem conhecia ninguém que estivera lá presente. No interior da escola,

quando o assunto é candomblé, os risos tomam conta do ambiente, ou, em alguns casos, os estudantes permanecem estáticos, sem ação. A escola, portanto, não pode ser considerada um espaço de diálogo, nem de reflexão, se não se utiliza da *problematização* como um elemento didático pedagógico; a escola pode, sim, ser considerada, a nosso ver, um espaço onde se separa *o pensador do conhecimento, o sujeito da experiência, dos seus valores, da sua tradição*.

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (Fanon, 2003, p. 35).

Muito se tem discutido sobre a interface educação, cultura e relações raciais, e o que se destaca é o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais e do complexo processo de humanização, enfatizado por Arroyo (2000). Contudo, falta elucidar alguns aspectos e meandros que envolvem a questão racial nas escolas, diz Gomes (2002).

O que nos falta equacionar, na verdade (e em destaque), talvez sejam os mitos, as representações, os valores e “as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar”, desvela a autora (p. 40).

No caso dessa pesquisa, o que ressaltamos a partir da realização da “Caminhada Cultural” – por meio dos desfiles das escolas do município, no dia 24 de agosto de 2012 –, amplia-se quando nos deparamos com a descontinuidade das práticas pedagógicas aplicadas, assim como sua desconexão com a vida social da comunidade. O diálogo intercultural, ou melhor, a proposição de uma fala emancipatória no interior da escola, que considere a existência de um “outro” ativo e concreto, abre caminhos, por exemplo, para formular questões desafiadoras como *a forma de lidar com a diversidade*, ou mesmo *a construção de uma educação antirracista*.

Esse “outro” que percorreu as ruas da cidade de Cachoeira no dia 24 de agosto de 2012, por ocasião da “Caminhada Cultural” promovida pela Secretaria de Educação do município, era um “outro” estereotipado, caricaturado. Um “outro” nada concreto nem ativo; ao contrário, abstrato e passivo. Um “outro” dado como um efeito da chamada democracia racial brasileira, ou seja, folclorizado e cristalizado num passado distante e a-histórico. Falar sobre os valores, crenças e representações afro-brasileiras ou africanas, ou mesmo sobre a população negra brasileira e sua cultura, significa ou pressupõe questionar o tão propalado mito da democracia racial.

Não há nenhuma *harmonia* e nem *quietude* e tampouco *passividade* quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (Gomes, 2012, p. 103).

Parafrazeando a autora, podemos dizer que a Lei nº 10.639/03 aponta para a escola, o currículo e a formação de professores(as) e para a necessidade da construção alternativa da História do mundo, e não somente da África. Gomes (2012), referindo-se à Meneses (2007, p. 57), propõe-nos uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória que procure construir uma História outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante (Gomes, 2012, p. 107). Admitimos que toda a experiência pedagógica emancipatória serve para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e desenvolver, em estudantes e professores, indignação, inconformismo, espanto (Santos, 1996). Poderá emergir daí um novo tipo de relacionamento entre saberes e entre pessoas e grupos sociais, complementa Gomes (2012, p. 107).

4.5 “RESGATAR A NOSSA MEMÓRIA SIGNIFICA RESGATARMOS A NÓS MESMOS DAS ARMADILHAS DA NEGAÇÃO E DO ESQUECIMENTO”⁴⁶

Em nossa escola, *não tem* gira, *não tem* ginga, capoeira, *não tem* canto, *nem* dança, *nem* ritmo, *não tem* batucada. Na escola, ainda *tem* vigilância fiscalizadora, *tem* privações de espaço socializador e criativo, *tem* fragmentação do corpo e da mente, *tem* naturalização das diferenças étnico-raciais, *tem* treinamento para aquisição de conteúdo.

⁴⁶ Abdias do Nascimento, ex-senador da República e militante do Movimento Negro.

Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores(as) que já estão na prática (Gomes, 2003, pp. 76-77).

No caso da população negra brasileira, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior de nossa sociedade. Quando constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados, pelo meio sociocultural, a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

Parece-nos que cabe ao professor compreender como os diferentes povos, ao longo da História, classificaram a si mesmos (e aos outros) e como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo. Mais: como esse fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. Acreditamos que é também tarefa do professor entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa.

Uma *sociedade racista* usa de várias estratégias para discriminar o negro. “Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade”, diz Gomes (2003). Concordamos plenamente com a autora quando diz que esta talvez seja uma das piores formas de o racismo se perpetuar. “Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade”, analisa Gomes. Nesse processo, são identificados padrões de superioridade/inferioridade.

Portanto, convém destacar que qualquer análise das políticas educacionais no Brasil não pode negligenciar os marcos históricos, políticos e econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil, nos quais eles se inserem (Gomes, 2011, p. 120).

O reconhecimento e as transformações necessárias para a emancipação do povo negro não podem mais esperar. Mesmo que alguns setores da sociedade ainda vejam

com desconfiança a adoção da raça como categoria de análise para o entendimento das relações raciais e das formas de racismo, o Movimento Negro persiste ao ressignificar e politizar a raça – compreendida como construção social –, reeducando e emancipando a sociedade brasileira e a si próprio (Gomes, 2012, p. 741) através de *novas ações* e novos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo.

O currículo foi analisado, até aqui, como uma forma de *representação*. Pode-se dizer que é através do *processo de representação* que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais (Silva, 2011, p. 195).

É nele que o nexó entre representação e poder se efetiva. É por meio dessa perspectiva que devemos tornar o currículo como um território contestado, um campo de luta de representação, no qual seus significados podem ser redefinidos, questionados, reconstruídos, subvertidos, disputados.

Reconheço e registro, por fim, a premência de que se some às novas ações pela luta por emancipação social e pela superação do racismo, outras formas de organização política para a produção de novas pedagogias e novos conhecimentos, dada a complexidade das formas de opressão e dominação que devemos contrapor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADESKY, Jacques. **Anti-Racismo, Liberdade e Reconhecimento**. Rio de Janeiro. Daut, 2006.

ABRAMOWICTZ, Anete; **Oliveira**, Fabiana; **Rodrigues**, Tatiane Consentino. **A criança negra, uma criança e negra**. In: ABRAMOWICTZ, Anete; Gomes, Nilma (Org.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO - UFSCar. Disponível em:<<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/.../acao-afirmativa-no-ensino-superior>>. **ROSEMBERG**, Fúlvia. Acesso em: Out. 2012.

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele**. Dissertação (Mestrado – Programa do Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

APPLE, M. W. **Relações de classe e de gênero no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARANGO MELO, Ana María. **“Velo que bonito” – saberes y prácticas sonoras y corporales en la primera infancia en el Chocó**. Investigación del grupo de investigaciones Corp-Oraloteca UTCH de la Licenciatura en Música y Danza de la Universidade Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”, 2009.

ARTES, Amélia Cristina Abreu e CARVALHO, Marília Pinto de. **O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou verdade?** Cadernos Pagu (34), janeiro-junho de 2010, p. 41-74.

BAYLEY, D. & HALL, Stuart. “The Vertigo of Displacement”. Tem 8, 2 (3), p.15-23.

BEGNAMI, Patrícia dos Santos. **Crianças: os sujeitos das pesquisas antropológicas**. UNAR (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v. 4, n. 1, pp. 2-12, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria de ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre Teias e Tramas de Aprender e Ensinar. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, 2001.

BRANDÃO, Maria de Azevedo. Os vários recôncavos e seus riscos. Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras, Cachoeira, Brasil, v. 1, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Secad/Seppir, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. Revista Teias, v.10, n.20, julho de 2009.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A Presença do autor e a pós-modernidade em Antropologia. Novos Estudos. São Paulo/SP. CEPRAP, n. 21, 1988.

CARNEIRO, Suely. Raça, gênero e ações afirmativas. In: Bernardino, J.; Galdini, D. (Org.) Levando a raça a sério, Rio de Janeiro, UERJ, Coleções Políticas da Cor, pp. 71-84, 2004.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. Brasília, Universidade de Brasília, 1999. (Série Antropológica, n. 261).

CARVALHO, Marília Pinto de. A História de Aida: ensino, classe, raça e gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n° 1, p. 89-106, janeiro-junho, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas. Estudos feministas, v. 9, n° 2, Florianópolis, 2001, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n° 121, p. 11-40, janeiro-abril, 2004.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, n° 28, pp. 77-96, 2005.

CLIFFORD, James. A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. São Paulo, João Zahar, 2005.

COSTA, Sérgio. Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte, UFMG, 2006.

DaMATTA, Roberto. A fábula das três raças ou o racismo à brasileira. In: Damatta, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Petrópolis, Vozes, 1981.

DaMATTA, Roberto. Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro, Rocco, 1991.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 4, p. 11-14, 1997.

DZOBO, N. K.. Knowledge and truth: Ewe and Akan conceptions. In: Wiredu, Kwasi & Kwame, Gyekye. Person ad community. Paris, UNESCO, The council for Research in alues and Philosophy, 1992, p. 73-83.

ENCARNAÇÃO, Luis Gustavo Santos. **Impactos das políticas de cotas de acesso à universidade nas populações afrodescendentes do Recôncavo da Bahia: um estudo de dois casos, UNEB e UFRB - (2002-2007)**. Disponível em: <[http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Luis Gustavo Santos](http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Luis%20Gustavo%20Santos)>. Acesso em: Mar. 2012.

ENGUITA, M. **Os desiguais resultados das políticas igualitárias**. Classe, gênero e etnia na educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 3, p. 5-17, set/dez, 1996.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FERRARO, A. R. **Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n° 2, p. 505-526, maio/ago, 2010.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FIGARI, Carlos. **Las “heterossexualidades flexibles”**. In: PECHENY, Mario, Carlos FIGARI e Daniel JONES: *Todo sexo es político, estudios sobre sexualidad en Argentina*. Libros del Zorzal. 2009.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. **Estudos Subalternos: uma introdução**. Raído, Dourados, MS, v.4, n.7, jan/jun, 2010.

FISCHER, Michael. **Futuros Antropólogos: Redefinindo a cultura na era tecnológica**. Tradução Luiz Fernando Dias Duarte e João de Azevedo e Dias Duarte. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2011.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Revista Brasileira de Educação, n° 10, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 58-78, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRAGA FILHO, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R.. Uma história do negro no Brasil. Salvador: CEAO, Brasil: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GEERTZ, Clifford. Nova Luz sobre a Antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1ª Ed., Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GIROUX, Henry. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). Por uma cultura da Infância: Metodologia de pesquisa com crianças. 2ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como ícones de construção de beleza e da identidade negra nos salões de beleza étnicos de Belo Horizonte. Belo Horizonte, Tese de Doutorado, UFMG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, nº 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu_(6 7), 1996, pp. 67-82.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, v 33, n° 120, Campinas, jul/set, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98- 109, jan / abril, 2012b.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.21, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, n.23, pp. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro: algumas reflexões. In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Gomes, Nilma (Org.). Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

GOMES, Nilma; OLIVEIRA, Fernanda; SOUZA, Kelly. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICTZ, Anete; Gomes, Nilma (Org.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Estudos Afro-Brasileiros: africanidade e cidadania. In: ABRAMOWICTZ, Anete; Gomes, Nilma (Org.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; ZUBARAN, Maria Angélica. Interlocuções sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial,

memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. Currículo sem fronteiras, v. 12, n° 1, pp. 130-140, jan/abr, 2012.

GONÇALVES, L. A. O e Silva, P. B. G. (2006). O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica.

GONZALEZ, Lélia. A categoria cultural da amefricanidade. In: Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 92/93; 69/82, jan/jun, 1988.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9ª Edição, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

GUHA, Ranajit; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Selected Subaltern Studies. New York, Oxford University Press, 1988. In: FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. Estudos Subalternos: uma introdução. Raído, Dourados, MS, v.4, n.7, jan\jun, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial brasileira (os últimos quinze anos). Tempo Social, Revista Sociológica. USP, São Paulo 13 (2): 121-142, novembro/2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, Raças e Democracia. Editora 34, São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti-racismo no Brasil. Editora 34, São Paulo, 2005.

GUIMARÃES, A. S.A. Cor e Raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio (Org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. ver. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, pp. 63-82, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. Fala de abertura para o debate do livro. Entrevista para Folha de São Paulo, São Paulo, 12 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/olugar.htm>>. 2000. Acesso em: Out. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Cadernos CEDES, v. 18, n. 43, 1997.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Tradução Liv Sovik. Belo Horizonte/MG, Editora UFMG, 2011.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (Org.). Cultural Representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HARRIS, M. et al. “Who are the whites? Imposed census categories and the racial demography of Brazil”. Social Forces, Chapel Hill, v. 72, n° 2, pp. 451-462, dez, 1993.

HASENBALG, Carlos. As desigualdades raciais revisitadas. Revista Ciências Sociais Hoje, n. 2, ANPOCS, 1983.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 5-12, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HERINGER, Rosana. Desigualdades Raciais na Educação Brasileira- Visão Geral e Estratégias de superação. Apresentado no Seminário “Os significados da educação entre duas gerações: Raça, Desigualdades e Perspectivas”. Fevereiro, 2012.

IBGE@idades/2010

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n.1, 2004.

JORGE, Luiz Eduardo. Etnografia Imagética na Pesquisa de Campo. Educativa, Goiânia, v. 12, n° 2, Jul/Dez, p. 253-263, 2009.

KAECHER, Gládis. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel e Iara Bonin (Org.). Pedagogias sem Fronteiras. Canoas/RS, Editora ULBRA, 2010.

KHOURI, I. Disciplina x antidisciplina. In: D’Antola, A. (Org.). Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. São Paulo, EPU, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e brincadeira. São Paulo, Cortez, 2003.

KUPER, Adam. Cultura: a visão dos antropólogos. Bauru, SP, EDUSC, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação – Estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. VEIGA NETO, José Alfredo. Foucault & a educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

LÉVI-STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos. Lisboa: Edições 70, 1979.

LIMA, Marcos Costa. O humanismo crítico de Edward Said. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, v. 73, p. 71-94. 2008.

LOURO, Guacira. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n° 32, p.129-156, jul/dez, 2009.

MALIGHETTI, Roberto. Etnografia e o trabalho de campo: autor, autoridade e autorização de discursos. Caderno Pós Ciências Sociais, São Luís, v. 1, n° 1, jan/jul, 2004.

MARX, Karl. O Capital. Vol. 1/1, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1971.

McLAREN, P. e GIROUX, H. (2000). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ed. ArtMed, p. 25-50.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo, Cortez, 2000.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismo, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. da. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. O Genocídio do povo brasileiro- processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1978.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc. [online]. maio/ago. 2005, vol.26, n° 91, p.599-615. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Dez. 2012.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para a educação antirracista. Revista Práxis Educacional, UESB, Vitória da Conquista, v. 4, n° 4, p. 103-122, jan/jun, 2008.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

PACHECO, Moema de Poli T. **A questão da cor num grupo de baixa renda.** In: Estudos Afro-asiáticos, n° 14, Rio de Janeiro, pp. 85-97, 1987.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro.** Editora FGV, Rio de Janeiro, 2008.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia, ou a teoria vivida.** Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP (Ponto Urbe). Ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia.** Versão original. UNB, Brasília. 1992.

PEIRANO, Mariza. **Os antropólogos e suas linhagens.** In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 16. Anpocs. SP, 1991.

PEIRANO, Mariza. **Uma antropologia no plural: Três experiências contemporâneas.** Brasília, UnB, 1992.

PELBART, P.P. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea.** São Paulo, Iluminuras, 2000.

PETRY ROCHA, Lordelo. **O Samba de Roda para além da (o) capital: a garantia do acesso a um Patrimônio da Humanidade.** Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

PINHO, Osmundo de Araújo. **O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação.** Cad. Pagu, n.23, pp. 89-119, 2004.

PINHO, Osmundo S. A. **Heróis Ultra-Modernos: raça, gênero, e modernização desigual na periferia do Rio de Janeiro.** In: **Heringer, Rosana; Pinho, Osmundo. (org.). Afro-Rio Século XXI – Modernidade e Relações Raciais no Rio de Janeiro.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PINHO, Osmundo. **A formação do vínculo raça e classe em Salvador.** Teoria e Pesquisa, n° 42-43, jan/jul, 2003.

PINHO, Osmundo. Glória e Hybris na Roma Negra. **Resenha do livro ‘Mário Gusmão – príncipe negro na terra dos dragões da maldade’ de Jeferson Bacelar (2006)**. Revista Afro-Ásia, n.36, 2007.

PINHO, Osmundo. **O mundo Negro: hermenêutica crítica da reafirmação em Salvador**. Curitiba, Editora Progressiva, 2010.

PIZA, Edith e **ROSEMBERG**, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros**. Revista USP, n° 40, pp. 122-137, dez/fev, 1998-99.

RABINOW, Paul. **Representação são fatos sociais: modernidade e pós-modernidade na antropologia**. In: Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow. Rio de Janeiro, Relume-Dumaná, 1999.

REINHARDT, Bruno Mafrá Ney; Perez, Léa Freitas. **Da lição da escritura**. Horizontes Antropológicos, v. 10, n.22, Porto Alegre, jul\dec, 2004.

RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; **ECKERT**, Cornélia. **A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 41, n. 2, pp. 107-135, 1998.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 5ª edição. Brasileira, Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1977.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo**. Estudos Feministas. Ano 9 / 2º semestre, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil, classe, raça e gênero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 96, p. 58-65, fev. 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e Ideologia**. Global Editora, São Paulo, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Piza, E. **Analfabetismo, gênero e raça no Brasil.** Revista USP, São Paulo, n° 28, p. 110-121, dez/jan/fev, 1995-96.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e Educação Inicial.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 77, p. 25-34, maio, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça, cor e desigualdades educacionais no Brasil.** In: J. G. Aquino (coord.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil/ Alfabetização: Passado, presente e futuro.** São Paulo: FDE, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, Vozes, 1995.

SADKER, M. **Failing at fairness: how our schools cheat girls.** New York, Touchstone, 1995.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo.** Tradução Denise Bottmann. São Paulo/SP, Companhia das Letras, 2011.

SANSONE, Lívio. **Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda.** Afro-Ásia, n 18, pp. 165-187, 1996.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas do currículo.** In: In: **Silva, Tomaz Tadeu (org.).** **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 9ª edição. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

SANTOS, Hélio. **Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro (a trilha do círculo vicioso).** Revista São Paulo em Perspectiva, v. 8, n° 3, p. 56-65, Jul-Set, 1994.

SCHWARCZ, Lilia. Do preto, do branco e do amarelo: sobre um mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. *Ciência e Cultura*, v. 64, n° 1, p. 48-55, 2012.

SCHWARCZ, Lilia. O Espetáculo da Miscigenação. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, v.8, n.20, abr./1994.

SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*. Campinas, n° 3, p. 11-27, 1994.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: Maio, Marcos Chor e Santos, Ricardo Ventura. *Raça, Ciência e Sociedade*. RJ, Editora Fiocruz/CCBB, 1996.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Seyferth et al. *Racismo no Brasil*. RJ, Petrópolis, p.17-44, 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Munanga, Kabelenge (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SILVA, Cármen A. Duarte et al.. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, n° 107, p. 207-225, julho, 1999.

SILVA, Maria José Lopes. Trabalhando com a diversidade em Artes na Escola Fundamental. In: **Munanga, Kabelengele (Org.)**. *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SILVA, Nelson V. Cor e o processo de realização socioeconômica. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília. ANPOCS, 1983, p. 198-219. (*Ciências Sociais Hoje*, 2).

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **SILVA, Tomaz Tadeu (Org.)**. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 9ª ed., Petrópolis, Vozes, 2011.

SILVA, Valter Gonçalves. **O antropólogo e a sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo, Editora da USP, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial**. In: Abramowicz; Gomes (Org.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao Racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, nov/2002.

SIMON, R. **For a pedagogy of possibility**. Critical Pedagogy Networker, 1 (1), 1988.

SIROTA, R.. **A sala de aula : um conjunto desesperadamente vazio ou desesperadamente cheio?** In: Forquin, JC. (Org.). Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes; 1995.

SKELTON, Christine. **Schooling the boys: masculinities and primary education**. Buckingham, Open University Press, 2001.

SKIDMORE, Thomaz. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. Tradução de Donaldson M Garschagen, 1ª edição, SP, Companhia das Letras, 2012.

SOUSA e SANTOS, B. de. **Dilemas do nosso tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento**. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n 2, Jul/Dez, p. 5-23, 2003.

SOUSA, Jesus Maria. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**. PSI – Universidade Estadual de Londrina, v.2, n.1, 2000.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 443-466, set/dez, 2005.

VELHO, Gilberto. **Cultura, Política, Conflito**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 2008.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p.121-132.

VELHO, Otávio. A ideologia da miscigenação e as relações interraciais no Brasil. Texto de conferência realizada na Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) na Cidade do México em setembro de 2009.

VERGER, Pierre. . Ewê: O uso das plantas na sociedade ioruba. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

VIÈGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. Diálogos Possíveis, janeiro/junho, 2007. Disponível em: <www.fsba.edu.br/dialogospossiveis>. Acesso: Out. 2012

WACQUAN, Löic. Notas para esclarecer a noção de *habitus*. Disponível em: <<http://www.foxitsoftware.com>>. Acesso em: Nov. 2012

YOUNG, Robert. O desejo colonial. Tradução Sérgio Medeiros. São Paulo/SP, Perspectiva, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – FOTOS DOS ESTUDANTES PESQUISADOS DAS 4ª SÉRIES A (5º ANOS A) 2011/2012





ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO COM OS ESTUDANTES 4ª SÉRIE A (5º ANO A)/2012

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Gosta da sua aparência	Sim	Sim	Mais ou menos	Sim	Sim	Sim	Sim	Mais ou menos	Sim	Mais ou menos	Sim	Mais ou menos	Sim	Mais ou menos	Mais ou menos
O que mais gosta	Cabelo	Olhos	Corpo/olhos e boca	Tudo menos do nariz	Tudo	Tudo	Tudo	cintura	Tudo	-	-	-	-	cabelo	corpo
O que menos gosta	-	Cabelo	“Do meu cabelo duro”	Nariz Muito largo	-	-	-	Cabelo	-	Nariz	-	Cabelo	-	Cabeça	-
O que quero mudar em meu corpo	Sou muito magra	Ter cabelos lisos	Ter cabelos lisos	“queria ter o cabelo do Neymar”	“Sou lindo”	-	-	Alisar o cabelo	-	O nariz	-	“Meu cabelo é ruim”	-	-	-
Grupo cultural	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
O que faz quando não está na escola	Brinco de boneca	Brinco de boneca e pega-pega	Brinco de pega-pega	Bola e videogame	Vejo TV	Brincar de baleado	Pular corda	Baleado	Ajudo em casa	Jogar bola	Baleado	Pega-pega	Bicicleta	Video game	Baleado

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES DA 4ª SÉRIE A – 5º ANO A/2012 DA ESCOLA MUNICIPAL MONTEZUMA – CACHOEIRA – BA

1) Aluna F. - 10 anos

Quem respondeu ao questionário? Mãe – 39 anos – nascida em Cachoeira -
Dona de Casa

Pai – profissão – vigilante

Renda Familiar – 1 salário

Participa de algum grupo cultural – sim (samba) – diversão

Opinião sobre a importância da cultura para a vida das pessoas – boa para a
saúde

Quantas pessoas moram na casa? 5 pessoas

Religião – católica

Cor/Raça – Não respondeu

.....
2) Aluna C. – 10 anos

Quem respondeu ao questionário? Mãe – 26 anos – nascida em Cachoeira –
Lavradora

Pai – profissão – Lavrador

Renda – não respondeu

Participa de algum grupo cultural? Não respondeu

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – É muito
importante.

Quantas pessoas moram na casa? 6 pessoas

Religião – Católica

Cor/Raça – Parda

3) Aluna S. – 10 anos

Quem respondeu ao questionário? Mãe – 43 anos – nascida em Cachoeira – Doméstica

Pai– profissão - Doméstico

Renda – Não respondeu

Participa de algum grupo cultural? Samba de Roda, Capoeira (porque gosto)

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – Importante pelas leituras e pela sabedoria das pessoas.

Quantas pessoas moram na casa? 6 pessoas

Religião – Assembleia de Deus

Cor/Raça – Parda

4) Aluno A. – 11 anos

Quem respondeu ao questionário? Mãe – 36 anos – nascida em Cachoeira – Dona de Casa

Pai – – profissão - Pedreiro

Renda – 1 salário mínimo

Participa de algum grupo cultural? Não

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – Não respondeu

Religião – Católica

Quantas pessoas moram na casa? 7 pessoas

Cor/Raça – Parda

5) Aluna E. – 9 anos

Quem respondeu a questionário? Responsável – 31 anos – nascida em Salvador
– Doméstica

Pai – – profissão - Polidor

Renda – 1 salário mínimo

Participa de algum grupo cultural? Não

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – É importante, pois assim se tem mais conhecimento.

Religião – Católica

Quantas pessoas moram na casa? 7 pessoas

Cor/Raça – indígena

6) Aluna I. – 11 anos

Quem respondeu a questionário? Pai –41 anos – trabalha em Oficina mecânica

Mãe– – profissão - Dona de Casa

Renda – 1 salário mínimo

Participa de algum grupo cultural? Não

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – Sem cultura não há desenvolvimento.

Religião – Católica

Quantas pessoas moram na casa? 6 pessoas

Cor/Raça – Parda

7) Aluna E. – 9 anos

Quem respondeu a questionário? Mãe– 27 anos – nascida em Cachoeira – Dona de Casa

Pai –profissão - Não respondeu

Renda – 1 salário mínimo

Participa de algum grupo cultural? Capoeira

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas - Muito importante porque é também profissão de muitas pessoas.

Religião – Católica

Quantas pessoas moram na casa? 6 pessoas

Cor/Raça – Preta

8) Aluno V. – 10 anos

Quem respondeu a questionário? Mãe– 26 anos – nascida em Cachoeira –Dona de Casa

Pai –profissão – Vigilante

Renda – 1 salário mínimo

Participa de algum grupo cultural? Grupo Evangélico

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – Conhecer outras culturas

Religião – Tenho *evangelizações*

Quantas pessoas moram na casa? 7 pessoas

Cor/Raça – Preta

9) Aluna D² - 10 anos

Quem respondeu a questionário? Mãe–38 anos – nascida (não respondeu) – Lavradora

Pai –profissão - Lavrador

Renda – não chega a 1 salário mínimo

Participa de algum grupo cultural? Não

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – Não respondeu

Religião – Católica

Quantas pessoas moram na casa? 9 pessoas

Cor/Raça – Parda

10) Aluno B. – 10 anos

Quem respondeu a questionário? Mãe – Doméstica

Pai –profissão – Pedreiro

Renda – 1 salário mínimo

Participa de algum grupo cultural? Não

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas -

Religião – Evangélica

Quantas pessoas moram na casa? 2 pessoas

Cor/Raça – amarela

.....

11) Aluno D. – 11 anos

Quem respondeu a questionário? Mãe–34 anos – nascida em Cachoeira -
Lavradora

Pai –profissão – Ajudante prático

Renda – Não respondeu

Participa de algum grupo cultural? Não

Opinião sobre a importância da cultura na vida das pessoas – Não respondeu

Religião – Católica

Quantas pessoas moram na casa? 6 pessoas

Cor/Raça – Amarela

.....

*1 A mãe diz ser importante, pois é profissão de muitas pessoas (no caso da Capoeira).

*2 O pai, nesse caso, diz que “sem cultura, não há desenvolvimento”.

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

N.º Part.	Renda*	Natural de	Cor/Raça	Idade**	Sobre Cultura	Profissão***	Nº de Moradores	Religião
1	1	Cachoeira	-	39	Divertido	Dona de Casa/Vigilante	05	Católica
2	-	Cachoeira	Parda	26	Importante	Lavradora/Lavrador	06	Católica
3	-	Cachoeira	Parda	43	Sabedoria	Doméstica/Doméstico	06	Assembléia de Deus
4	1	Cachoeira	Parda	36	-	Dona de Casa/Pedreiro	7	Católica
5	1	Cachoeira	Indígena	31	Conhecimento	Doméstica/Mecânico	7	Católica
6	1	Cachoeira	Parda	41	Importante ¹	Dona de Casa/Mecânico	6	Católica
7	1	Cachoeira	Preta	27	* ²	Dona de Casa	6	Católica
8	1	Cachoeira	Preta	26	Conhecimento	Dona de Casa/Vigilante	7	Evangélica
9	- de 1	-	Parda	38	-	Lavradora/Lavradora	9	Católica
10	1	Cachoeira	Amarela	-	-	Doméstica/Pedreiro	2	Evangélica
11	-	Cachoeira	Amarela	34	-	Lavradora	7	Católica

¹ Importante porque é a profissão de muita gente, como no caso da Capoeira.

¹ O pai escreve: “sem cultura, não há desenvolvimento”.

*Salário Mínimo ** de quem responde ao questionário ***de quem responde ao questionário

