

VANESSA REGINA ELEUTÉRIO MIRANDA DE OLIVEIRA

Currículos e a Questão Racial nas Práticas Escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
2002

VANESSA REGINA ELEUTÉRIO MIRANDA DE OLIVEIRA

Currículos e a Questão Racial nas Práticas Escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
2002

Dissertação defendida e aprovada, em 11 de novembro de 2002,
pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a Dr^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – Orientadora

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira

Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

AGRADECIMENTOS

Ao meu avô Silvino e à minha avó Teodora, torcedores “fanáticos” de todos os campeonatos de minha vida.

À minha família pelo apoio e compreensão nas inúmeras ausências desse período.

Ao Alexandre, meu irmão querido, pela dedicação incondicional e à minha tia Silvia (Lia) pelas preces e palavras de incentivo.

Ao meu marido, Rogério, companheiro de vida e de alma, sempre presente nas minhas dúvidas e incertezas e à minha filha Thaís, pela paciência com que me “esperou voltar”, sem desistir.

À minha orientadora e amiga, Prof^a Lucíola Lício de Castro Paixão Santos, que alternando entre a orientação e a amizade, percebeu meus limites e potencialidades, articulando-os com a perspicácia de uma enxadrista que sabe administrar bem as possibilidades de um jogo, seja da vida ou do meio acadêmico. “Vivendo e aprendendo... a jogar”.

Às amigas Áurea Damasceno e Gláucia, e ao amigo Gustavo, pelas angústias compartilhadas, pelo carinho e apoio de “sempre”. Também à amiga Olívia Franco, sempre preocupada e disposta a ajudar, mesmo de longe.

À professora Marlucy Paraíso e ao professor Luiz Alberto Gonçalves, que me fizeram perceber que a academia é também um espaço de luta e resistência.

À professora Pura Lúcia Martins pelo crédito e confiança no início da pesquisa acadêmica.

Às professoras e aos professores do II Concurso Negro e Educação, especialmente à Regina Leite Garcia, Petronilha Gonçalves e Silva, Regina Pahim Pinto e Nilda Alves, pelo carinho e, sobretudo, pelas intervenções e conselhos.

Às companheiras e aos companheiros do II Concurso Negro e Educação, especialmente à Ana Beatriz Gomes, Delcele Queiroz e Sales Augusto, pelo respeito, amizade e pelas indicações e concessões literárias.

À amiga Valéria Roque, por me ajudar a “recompôr” a auto-estima e pelas discussões polêmicas e instigantes sobre o campo educacional.

Ao Hércio e ao Joel, pelas palavras amigas no cotidiano, nem sempre amigável, da academia.

A todas as minhas alunas e alunos da Faculdade de Educação/UFMG, pelas inúmeras palavras e bilhetes de incentivo, nos últimos (e mais sofridos) meses da execução deste trabalho.

À amiga Áurea Diniz (e sua família), ao amigo Éder Luiz e a todos/as do grupo fraterno, pela amizade, pelo apoio e disponibilidade nos momentos mais difíceis dessa fase de “produção ativa”.

Às companheiras e companheiros de Mestrado, principalmente, Regina, Analise e Shirlei pelos ombros e ouvidos sempre disponíveis e pelas palavras que me “inspiraram” a efetivar uma mudança de postura (para melhor, é claro!).

À CAPES pelo apoio financeiro.

“A aceitação da diversidade cultural no seio de uma comunidade e a conciliação entre pluralismo cultural e unidade nacional constituem alguns dos maiores desafios que as políticas culturais terão que enfrentar no futuro.”

UNESCO – Conferência de Helsinke, Finlândia, 1972.

SUMÁRIO

Resumo	09
Abstract	10
Introdução	11
Rigor científico e o trabalho de pesquisa: a pesquisadora na construção do objeto de análise	
Capítulo 1	19
Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa	
1.1 – As relações étnicas e raciais como objeto de pesquisa	19
1.1.2 - Um panorama das relações raciais no Brasil, através de produções sobre a temática	22
1.1.3 – Raça e etnicidade no contexto da escola: práticas de exclusão	26
1.1.4 – O currículo como uma narrativa racial	30
1.2 – Os objetivos da pesquisa	32
1.3 – Os procedimentos de pesquisa e análise	33
1.3.1 – A escola plural e a posição culturalista	35
1.4 – Visitas exploratórias	39
1.5 – O “em torno” da escola	45
1.6 – O início da investigação na escola	48
1.7 – Reconstruindo o cenário: a estrutura física da instituição investigada	51
Capítulo 2	58
Definindo e (de)limitando conceitos: conflitos epistemológicos de categorias teóricas	
2.1 – O conceito “raça”	61
2.2 – A introdução do conceito de “etnia”	64
2.3 – Conflitos e confrontos no interior das relações étnico-raciais: racismo, preconceito e discriminação	69
2.4 – Ancestralidade e negritude: negro/a ou afrodescendente?	73

Capítulo 3	80
O campo curricular numa perspectiva crítica	
3.1- O currículo enquanto seleção no interior das culturas	80
3.2 – O currículo e a discussão multicultural	89
3.2.1 – Concepções de multiculturalismo: em busca de uma tipologia	93
3.2.1.1 – O multiculturalismo conservador	94
3.2.1.2 – O multiculturalismo humanista liberal	97
3.2.1.3 – O multiculturalismo liberal de esquerda	98
3.2.1.4 – O multiculturalismo crítico	98
Capítulo 4	101
A questão racial nas práticas e no projeto político-pedagógico da escola: os currículos da escola	
4.1 – A emergência de práticas sobre a questão racial	105
4.2 – A construção do “ <i>Projeto Identidade Cultural</i> ”	110
4.2.1 – O currículo como um terreno de disputas: o processo de elaboração do documento	116
4.2.2 – A escola e a proposta plural: condições internas x políticas públicas? ..	122
4.3 – Examinando o documento: o projeto e suas ênfases	131
4.3.1 – A dimensão da auto-estima	132
4.3.2 – A ênfase na identidade	137
4.3.3 – Objetivos e estratégias	144
Dos objetivos do Projeto	145
Das estratégias do Projeto	151
4.4 – Avanços e conflitos na continuidade do trabalho: novos dilemas	155
4.4.1 – A posição dos/as alunos/as	156
4.4.2 – A postura dos/as professores/as	165
Considerações finais	179
Bibliografia de referência	186
Anexos	196

RESUMO

O foco desta investigação é a análise das relações raciais no interior das práticas curriculares, uma vez que a temática da diversidade e da pluralidade cultural tem sido discutida, com abordagens diversas em propostas de renovação pedagógica.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso, realizado junto a uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, apresentada como uma instituição que dá ênfase às questões étnicas e raciais.

Foram analisadas as práticas adotadas na instituição de ensino que visam a superação de preconceitos raciais, mais especificamente, aquelas que envolvem indivíduos negros e mestiços.

A coleta de dados incluiu a pesquisa documental (o Projeto da Escola Plural e o Projeto Político Pedagógico da Escola), a observação do cotidiano da escola e também a realização de entrevistas com profissionais da escola. A análise destes dados voltou-se para a identificação de atividades, no currículo da escola, que apontassem para uma prática efetivamente inclusiva, bem como para a persistência (ou não) de mecanismos de discriminação, velados ou explícitos, em relação à população afrodescendente.

O estudo mostrou coincidências e divergências entre as propostas curriculares e o trabalho prático realizado pela escola, no que se refere à diversidade cultural. Foram também identificados aspectos conflitivos e consensuais e, ainda, avanços e recuos das práticas docentes, relacionados ao trato da questão racial.

SUMMARY

The focus of this investigation is the analysis of the treatment released to the racial relationships inside the scholars practices, once the thematic of the diversity and of the cultural plurality it has been discussed, with several approaches in proposed of pedagogic renewal.

The research consisted of a case study, accomplished a school of the Municipal Net of Teaching of Belo Horizonte close to, presented as an institution that gives emphasis to the ethnic and racial subjects.

The practices were analyzed more specifically adopted in the teaching institution that it seeks to overcome of racial prejudices, those that involve black and mestizo individuals.

The collection of data included the documental research (the Project of the Plural School and the Pedagogic Political Project of the School), the observation of the daily of the school and also the accomplishment of interviews with professionals of the school. The analysis of these data went back to the identification of activities, in the curriculum of the school, which it appeared indeed for a practice inclusive, as well as for the persistence (or not) of discrimination mechanisms, veiled or explicit, in relation to the afro-Brazilian people.

The study showed coincidences and divergences between the proposals in the scholar curriculum and the practical work accomplished by the school, in what he/she refers to the cultural diversity. They were also identified conflicts and consensual aspects and, still, progresses and regresses of the educational practices, related to the treatment of the racial subject.

INTRODUÇÃO

RIGOR CIENTÍFICO E O TRABALHO DE PESQUISA: A PESQUISADORA NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

“Eu me interrogo sobre o que fabrico, pois o ‘sentido’ ali está, escondido no gesto, no ato de escrever.”

Michel de Certeau

A insistência no chamado “rigor científico” tem estado em pauta, ao longo da história dos trabalhos de pesquisa, nas discussões e reflexões de pesquisadores/as que, em verdade, almejam tornar seus estudos “legítimos”, ou seja, “validar” suas análises. Entretanto, é sabido, ainda que veladamente, que angústias, perguntas sem respostas, conflitos e subjetividades do/a próprio/a pesquisador/a integram os elementos mobilizadores/propulsores que o/a mobilizam a envolver-se com determinada temática, a fim de investigá-la, interpretá-la, vivenciá-la, sorvê-la e, em certa medida, trazê-la à baila, tornando-a pública.

Ao iniciar-se uma investigação e/ou análise, em geral pouco se interroga a respeito dos fatores subjetivos motivadores e/ou direcionadores de determinado caminho ou posicionamento, porém, a interpretação do processo de construção de “seu” objeto de análise, já no processo de relato e escrita, leva tal questionamento a adquirir maiores proporções. A maneira como se efetiva essa construção passa a intrigar aquele/a que se tem dedicado a focalizar e estudar esse mesmo objeto. Desta maneira, vê-se a necessidade de explicitar como pode ter-se consolidado esse processo (uma vez que subjetividades nem sempre são explicáveis ou explicitáveis), de modo a proporcionar uma interação com o/a leitor/a.

Esta pesquisa, como tantas outras, carrega/apresenta os conflitos de uma pesquisadora e educadora que, na construção de suas próprias subjetividades, questiona seu posicionamento diante do objeto de análise de seu

trabalho investigativo. As múltiplas vivências, dentro e fora do processo de investigação e análise, permeiam este questionamento, e as idiossincrasias (feliz ou infelizmente) acentuaram-se.

Com um discurso, visível e potencialmente político, a favor de determinadas minorias, a desconfiança e a preocupação foram minhas companheiras, estando sempre presentes no transcurso deste trabalho (também por parte daqueles/as que estiveram, de algum modo, envolvidos/as na fase inicial de elaboração do projeto de pesquisa), desde os primeiros passos rumo à delimitação do objeto de pesquisa desta dissertação. Tornava-se imprescindível localizar “o lugar de onde se está falando”. Todas as “certezas” foram questionadas. Muitas delas foram abaladas completamente e outras, que talvez ainda permaneçam, estão também retratadas nesta narrativa.

Grande parte dos/as estudiosos/as buscam estar sempre refletindo em torno de uma difícil questão que está ligada à validade de pesquisas nas quais o/a pesquisador/a esteja – ou, pelo menos, sinta-se – “diretamente” envolvido/a com o problema estudado/investigado. No caso de um trabalho como este, a principal dúvida foi (e é) tentar saber – se é que isso seja realmente possível – se para pesquisar a temática racial é mister que se pertença, ou que se considere como pertencente, a este ou aquele determinado grupo étnico, ou mais: se essa pertencimento torna mais complexa uma análise mais objetiva/rigorosa.

Pode-se afirmar, hoje, depois da concretização de excelentes trabalhos por parte de pesquisadores/as reconhecidamente criteriosos/as, que *nenhuma* das posições constituiu-se, *necessariamente*, em um obstáculo ao trabalho investigativo. Entretanto, ainda que se (re)conheça o risco de cair em determinados vieses, pode-se argumentar, referendando-se nas falas de estudiosos/as das questões raciais e étnicas, que o sentimento de pertencimento a determinado grupo proporciona algumas “possibilidades” ao/à pesquisador/a durante o processo investigativo, especialmente na coleta dos dados, onde este/a pesquisadora/a precisa selecionar aquilo e/ou aquele/a que será observado/a. O que não quer dizer que o inverso também não aconteça, isto é, que este mesmo sentimento possa, da mesma forma, proporcionar algumas “dificuldades”.

Sem desconsiderar os problemas acarretados pelo referido pertencimento (ou sentimento de pertencimento), é possível inferir que a sensibilidade para a presença de determinadas práticas é, em muitos casos, facilitada pela própria trajetória pessoal do/a pesquisador/a. A proximidade das experiências entre o/a expectador/a e “seu” objeto de estudo auxilia a recuperar, nas sutilezas, os gestos, as meias-palavras, o não dito, o velado. Neste estudo, onde as características menos explícitas são de grande relevância, o exercício de ir e vir, o transitar pelas diversas vivências esteve presente em todas as fases. O que a princípio parecia ser somente um papel político e ideológico atingiu outras dimensões. A ansiedade por uma produção de “caráter científico” tomou grande relevância. A partir daí, tornou-se imperativo explicitar alguns aspectos, uma vez que não seria possível, nem fundamental, destacar todos eles, tanto os das condições de produção desta pesquisa como, também, do lugar do qual a pesquisadora parte/fala.

Não podendo dimensionar o próprio sentimento e consciência de pertencimento ao grupo étnico-racial negro/afrodescendente¹, também definidos como **negritude**² (Cashmore, Apple, McLaren), a problemática do preconceito, da discriminação e do racismo era, para mim, latente desde há muito. Considerando-me e identificando-me como “negra” (ainda que considerada por muitos como “mestiça³”, por ser oriunda de um casamento inter-racial), já com um forte posicionamento em face da temática, mas não estando vinculada a qualquer grupo de militância ativa (Movimentos Negros), o curso de Pedagogia, em meados

¹ Neste trabalho, a utilização do termo afrodescendente deve-se ao fato de, no Brasil, a definição do que seja uma pessoa negra ser um tanto subjetiva, isto é, não há um consenso ou um determinante que possa ser utilizado como parâmetro para definir-se que este ou aquele indivíduo é negro/a. Entretanto, o referido termo foi empregado na intenção de resgatar a ancestralidade negra dos/as brasileiros/as, ou de alguns/-mas deles/as, que se diluiu com a miscigenação e a ideologia da democracia racial.

² Este termo é discutido no capítulo voltado para a definição dos usos dos conceitos relacionados à temática racial e refere-se a um sentimento, geralmente de cunho político-ideológico, que vincula os sujeitos às suas origens (sentimento de pertencimento ao (s) grupo (s) negro (s)).

³ O termo “mestiça” ou “mestiço” foi aqui lembrado para demonstrar a dificuldade de efetivar uma definição do que é “ser negro”. A questão é recuperada no capítulo em que se discute e se tenta delimitar os usos de conceitos ligados à questão étnica e racial. Aqui, neste caso, as “matrizes genéticas” e/ou “fenotípicas” (pai e mãe) são, no senso comum, de origens raciais distintas e distinguíveis (negro e branca), o que, sem entrar no mérito da ciência genética, para algumas pessoas já define o caráter mestiço do indivíduo.

da década de 90, proporcionava-me espaços para a discussão da questão racial, bem como para a discussão da situação de outras minorias.

Ainda que estes espaços fossem limitados e localizados em determinadas áreas do conhecimento e personificados em determinados/as professores/as, eles foram de vital importância para a minha trajetória acadêmica e pessoal. O resgate do passado foi aos poucos, e inevitavelmente, delineando-se. As experiências, então reconstruídas, foram analisadas e reavaliadas. As relações dentro e fora do âmbito da escola, as professoras, os/as colegas/as e os episódios (“bons” e “ruins”) foram rememorados/as com uma nitidez assombrosa. O calar “imposto”⁴ foi colocado em xeque: raríssimas vezes, até então, pude ou quis refletir sobre o posicionamento da instituição escolar diante de questões como a exclusão racial e/ou social. Os processos violentos (uma violência simbólica⁵) vivenciados até então, particularmente aqueles vividos no cotidiano escolar, ficaram estacionados, ambivalentemente, em um local “congelado”, inerte. Um misto de “será que foi isso mesmo? Acho que me enganei! Vi demais! Como não tenho certeza...”

O primeiro contato com as teorias críticas do campo do Currículo foi efetivado em meio a este turbilhão de emoções e reflexões. O interesse por estas teorias e pelas discussões que elas proporcionavam crescia e “criava raízes”. Procurava, de algum modo, organizar as próprias experiências, apoiando-me nas discussões proferidas em sala de aula. Algumas possíveis argumentações e explicações para o vivenciado eram sistematicamente “encontradas” e incorporadas. Parecia estar ali traduzido em palavras o desenrolar dos acontecimentos vividos. Uma nova “consciência do eu” aflorava concomitantemente ao desenvolvimento de uma maior “consciência do outro”.

⁴ É necessário enfatizar que esse calar “imposto” não é determinado por essa ou aquela pessoa, ou, ainda, por uma instituição, mas é imposto pelos cânones sociais tácitos (aquilo que se “pode” e aquilo “não se pode” fazer e/ou dizer).

⁵ Considera-se a “violência simbólica” como uma violência que subverte valores culturais, que corrompe traços culturais e que se expressa através de gestos, palavras, posturas, olhares (Bourdieu, 1999).

Esse “outro” que muitas vezes percebemos como parte de “nós”, e outras tantas vezes meramente como “o outro”.

Antagonismos e angústias emergiam impelindo à busca de conhecimentos sobre os processos de construção das relações sociais e, sobretudo, raciais no campo educacional. Como efetivar essa busca? Quais os mecanismos necessários para fazê-lo? Pretensão demais a realização de tal intento? Qual a credibilidade de uma análise que parte de uma temática tão familiar?

Robert Burgess (1997), em seu trabalho sobre metodologia de pesquisa, argumenta que alguns/-mas teóricos/as consideram que a observação em um ambiente familiar pode acarretar diversos problemas para uma pesquisa científica. A maior parte deles estaria relacionada à interpretação dos significados dos acontecimentos, o que poderia ocasionar “enviesamentos, simplificação excessiva, juízo prévio e incapacidade de separar aquilo que se observa daquilo que se sente” (p. 23). Não obstante, o referido autor considera pertinente, do mesmo modo, algumas situações em que o/a investigador/a possui familiaridade com o ambiente cultural investigado, onde “as experiências dos que são de dentro suplantam as experiências daqueles que permanecem exteriores” (p. 24). Burgess enfatiza que, em situações como essas, torna-se imprescindível ao/a pesquisador/a que aprimore sua capacidade de observação de modo a:

“[...] tornar estranho o familiar, considerando padrões de interação, de papéis desempenhados, de conflitos culturais, de exercícios rituais, de estratégias de grupo e negociações, que por sua vez podiam ser de novo retraduzidos em termos familiares.” (p.25).

A idéia acerca da familiaridade ou da exterioridade presentes no processo de concretização de uma pesquisa é bastante debatida. Deve-se considerar, todavia, que a escola, como campo de pesquisa e enquanto instituição social que é, é um contexto altamente familiar, especialmente para os/as pesquisadores/as no âmbito da Educação. Todos/as aqueles/as que realizam um trabalho de pesquisa na escola conhecem-na pelo menos sob a perspectiva de aluno/a ou ex-aluno/a. A maioria dos/as pesquisadores/as em Educação também

a conhecem sob o prisma de professores/as e/ou pais e mães. Isto significa dizer que alguma familiaridade também estaria, inevitavelmente, presente neste estudo, sobretudo quando da observação de campo (Burgess, 1997).

Além da familiaridade com a escola, tinha a clareza que encontraria um outro viés familiar na coleta e interpretação dos dados: as próprias vivências do preconceito e da exclusão racial estariam sempre presentes. Contudo, assumi a postura de “enfrentar” os riscos quanto à possibilidade/oportunidade de aprofundamento de algumas questões e problemas da realidade e do cotidiano escolar. Afinal, como afirma Stuart Hall (1997) “não há enunciação sem posicionamento. Você tem que se posicionar *em algum lugar* para poder dizer alguma coisa”⁶.

Também, neste trabalho, assumi a postura de (tentar) articular dois eixos teóricos que, para muitos/as, caminham lado a lado na discussão culturalista da escola e na teoria educacional crítica: um, voltado para as discussões efetivadas pelas Teorias Críticas do Currículo, e outro voltado para as discussões concretizadas no âmbito das Teorias das Relações Raciais e Étnicas. No entanto, outros referenciais, certamente, transitam por minhas reflexões. Apesar das diferenças e de algumas divergências entre as citadas teorias (bem como entre seus/suas teóricos/as), a grande possibilidade de dialogar com estes (e entre estes) referenciais era, no meu entendimento, necessária e pertinente. A contribuição destes campos de estudo para o aprofundamento das questões que mobilizam o terreno educacional é, inegavelmente, importante. Nesta perspectiva, optei por ter (basicamente, mas não definitivamente) ambos os referenciais fundamentando este estudo.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo procuro resgatar a trajetória do trabalho de pesquisa, apontando para a problemática do estudo e ressaltando aspectos metodológicos como, por exemplo, os instrumentos de coleta e análise. Ainda nesse capítulo, procuro familiarizar os/as leitores/as com o universo investigado, destacando as singularidades e

⁶ Este trecho da fala de HALL é encontrado, originalmente, no artigo “Ethnicity: identity and difference” da revista *Radical América* (1991).

especificidades, tanto do estabelecimento de ensino observado, como do contexto no qual ele está inserido. Busco, também, retratar o caminho percorrido desde o início da investigação até a inserção no campo, propriamente dita.

No segundo capítulo, busco problematizar o significados de alguns conceitos usuais no âmbito das relações raciais e dos estudos sobre a temática, que estiveram presentes no desenrolar da análise. Procuo instrumentalizar os/as interlocutores/as deste texto para os conflitos epistemológicos existentes nesta área de estudos e, também, presentes nas relações sociais e cotidianas. Ao mesmo tempo, aponto para os conflitos vivenciados pela pesquisadora, conflitos estes que, de alguma forma, podem causar (e, em geral, causam) um certo desconforto/descontentamento teórico na maioria dos/as interessados/as e dos/as estudiosos/as das questões culturais.

O terceiro capítulo é dedicado ao resgate de algumas abordagens e fundamentos teóricos do campo do currículo, em especial aqueles nos quais está apoiado este trabalho. Busco, com isso, enfatizar a relevância de uma articulação dos estudos das relações raciais e étnicas com as referidas teorias, mormente as desenvolvidas nas últimas décadas, voltando-me, sobretudo, para os/as teóricos/as e para as teorias conhecidas como críticas e/ou pós-críticas.

No quarto capítulo parto para a análise de alguns dos documentos da escola, confrontando-a com alguns depoimentos colhidos ao longo do processo investigativo e dando ênfase ao processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da instituição observada. Procuo ressaltar os conflitos e as divergências, explícitos/as ou velados/as, as dimensões contraditórias e os temas sistematicamente “silenciados”. Em suma, busco explicitar como o currículo desta escola é um campo de luta ativa que corrobora na construção de identidades e subjetividades raciais e sociais, ainda que este seja um processo parcial e não definitivo.

Também neste último capítulo procuro refletir sobre as práticas curriculares existentes no cotidiano da escola (o currículo em ação) e sobre suas relações com a proposta de trabalho (o projeto) desenhada. Busquei relacionar estas práticas com os estudos desenvolvidos na academia, voltados para a

dimensão multicultural, destacando a posição de alguns/-mas profissionais da escola diante da esta questão e ressaltando as possíveis relações de poder presentes nesse processo. Além disso, tento apontar as prováveis repercussões das práticas efetivadas, na instituição escolar observada, no cotidiano e nas posturas dos/as estudantes.

Por último, traço algumas considerações sobre os alcances e limites do trabalho desenvolvido na escola analisada, buscando compreender as vantagens, dificuldades e peculiaridades de um trabalho multicultural. Tento compartilhar um pouco das angústias, das dúvidas e das inquietações provocadas por este estudo e, é claro, pela temática em discussão.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1 - AS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS COMO OBJETO DE PESQUISA

“Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente estará contribuindo para a reprodução do racismo.”

Nilma Lino Gomes, 1997: 21

O esforço de alguns/-mas estudiosas/as da Educação, bem como de outros campos das Ciências Sociais, em trabalhar com novas categorias de análise que possam explicitar de forma mais complexa as relações ocorridas no interior da escola, tem tornado ainda mais evidente a necessidade de pesquisas voltadas para as questões étnico-raciais⁷ (como aquelas sobre grupos negros ou afrodescendentes).

Compreendendo que o espaço da escola tem-se apresentado, em muitos casos, como um campo de dominação, contestação e resistência, gerador de intolerância e violência, pelas de práticas de exclusão, este trabalho de pesquisa voltou-se para a análise e o entendimento dos processos de interação e construção de diferenças no interior da escola. Mais especificamente, buscou-se analisar o papel do currículo como um mediador dos processos de inclusão e exclusão dos/as alunos/as (e dos indivíduos) afrodescendentes.

Na atualidade, a temática da pluralidade cultural, bem como o enfrentamento deste fenômeno, adquiriu grande relevância no campo da Educação. O respeito às diferenças, sejam elas sociais, culturais ou econômicas,

⁷ Optou-se, aqui, por utilizar o termo “étnico-racial” para dar ênfase às divergências existentes, entre diversos/as estudiosos/as, no tocante aos conceitos de raça e etnia. Além disso, quis-se ressaltar, em princípio, que foram considerados tanto aspectos históricos e culturais, como aspectos “raciais” e/ou físicos (“as

tem sido reivindicado, de maneira contundente, por diferentes segmentos sociais e, ao mesmo tempo, tem provocado uma certa inquietação quanto às políticas e estratégias para encarar este desafio.

A questão da diversidade cultural tem sido veementemente debatida, mas remetendo-se às constatações e análises já realizadas no âmbito da escola, poder-se-ia indagar *até que ponto tal temática tem sido efetivamente problematizada. As diferenças e identidades culturais têm sido aceitas, respeitadas, discutidas e problematizadas sistematicamente no interior da escola? Como? Como os/as alunos/as afrodescendentes se percebem nesse emaranhado de relações de poder? Em que, e em quais níveis, as propostas curriculares têm contribuído para a superação (ou não) das desigualdades raciais?*

Levando-se em conta que alguns teóricos, como J. Gimeno Sacristán, consideram a “mudança” no interior da escola como um processo lento, que “implica em mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada” (1995: 88), questiona-se como a escola tem posicionado-se frente a essa “nova” necessidade/realidade.

Um amplo levantamento, realizado por Luís Barcelos *et al.* em 1991, sobre a produção nacional compreendida no período de 1970-1990, voltada para as questões do/a afrodescendente brasileiro, atesta que os estudos sobre relações raciais no Brasil somavam um total aproximado de 2700 (dois mil e setecentos)⁸ trabalhos, estando incluídos aí as teses e dissertações de Programas de Pós-graduação. Este total, embora evidencie um aumento geral de estudos sobre a questão, ainda é um número pouco significativo considerando a complexidade do tema e a necessidade de uma maior quantidade de informações e conhecimentos sobre diversas dimensões dos problemas ligados à exclusão e à inclusão/integração racial.

marcas”). As divergências na utilização dos referidos conceitos são mais bem explicitadas no Capítulo 2 deste estudo.

⁸ A temática “Gênero”, por exemplo, apesar de ainda pouco pesquisada, tem sido mais sistematicamente abordada em trabalhos acadêmicos e produções teóricas. Só a biblioteca Ana Maria Poppovic, ligada a Fundação Carlos Chagas, conta, hoje, com mais de 4.000 (quatro mil) títulos que abordam a temática “mulheres”. (fonte: www.fcc.org.br)

Dos trabalhos mapeados sobre esta questão, temas como “escravidão & abolição” somariam 47% do total. Outros temas como “participação política, cultura e identidade” somariam 18,4%; “religião”, 16,7%; “relações raciais e desigualdades”, 10,9%; “bibliografia, fontes impressas e estudos gerais sobre o tema”, 7%. Neste levantamento, os estudos relacionados à temática da Educação estariam contabilizados no subgrupo ligado ao tema “participação política, cultura e identidade”, perfazendo um total aproximado de 497, onde nem todos estariam diretamente relacionados à temática Educação.

Ao concentrar-se na produção nacional, ligada à questão cultural e, mais especificamente, ligada à educação multicultural, este número torna-se ainda menor. De acordo com Gonçalves & Silva (1998), temos a seguinte distribuição, considerando-se o conjunto de teses e dissertações que versam sobre temas multiculturais:

	Sudeste		Sul		Centro-oeste		Nordeste		Norte		Total
	Tese	Diss	Tese	Diss	Tese	Diss	Tese	Diss	Tese	Diss	
Educação e mulher	10	52	2	40	-	2	1	11	-	1	129
Educação e diversidade	1	11	-	6	-	6	-	1	-	-	25
Educação e relações raciais	-	12	3	1	-	1	-	3	-	-	20
Educação indígena	-	3	-	2	-	8	-	3	-	1	17
Total	11	78	5	44	-	17	1	18	-	2	191

Dados retirados do CD-ROM da ANPED. (apud Gonçalves & Silva, 1998).

A partir destes dados, que compreendem trabalhos realizados entre os anos de 1981 e 1997, pode-se inferir que pesquisas versando sobre as temáticas étnico-raciais são de extrema relevância para a produção educacional. Em seu trabalho, o autor e a autor buscam ressaltar a pouca produção, na área da Educação, dos temas multiculturais, uma vez que, em 15 anos, não foram objeto de estudo nem na metade dos Programas de Pós-graduação em Educação existentes no País. Para eles:

“A educação multicultural depende de uma produção acadêmica significativa, que possa dar sustentação aos projetos educacionais desenvolvidos pelos sistemas de ensino. Quando examinamos o volume de teses e dissertações apresentadas nos Programas de Pós-graduação em Educação, entre 1981 e 1997, damos-nos conta de que ainda temos muito a percorrer”. (Gonçalves & Silva, 1998: 102).

1.1.2 - UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Nesta parte do estudo, serão apresentados, de maneira bem simples e sintética, os principais pontos de trabalhos ou movimentos que abordaram a questão racial no Brasil e que, de alguma forma, corroboram para a construção das múltiplas representações acerca da composição racial brasileira.

Pode-se dizer que as relações raciais no Brasil, desde o início da colonização, foram marcadas por arbitrariedades, relações de poder, julgamentos de valor e desigualdades, especialmente no que se refere à dimensão cultural⁹. No entanto, a imagem difundida largamente pelo mundo, e aceita por grande parte da população brasileira, é a de que nosso país se caracteriza por ser uma “sociedade multiétnica e de raças cruzadas”, considerada como um verdadeiro “exemplo” de miscigenação e de convivência pacífica entre distintas raças e etnias¹⁰.

Nos primeiros anos após a Independência, uma das questões mais enfatizadas era a necessidade de se “criar” uma nova identidade, diversa da antiga metrópole. A idéia de “uma natureza edenizada com seus indígenas puros” foi transformada em ícone nacional. A mestiçagem, nesse período da história, era veementemente criticada, embora fizesse parte daquele contexto, onde relações inter-raciais e interétnicas ocorriam com grande freqüência.

⁹ Refere-se, aqui, à dimensão cultural no sentido antropológico do termo (valores, crenças, costumes, etc).

¹⁰ São consideradas (limitadamente) as três etnias historicamente reconhecidas: a européia lusitana, a indígena e a negra. No entanto, são também consideradas as diferentes etnias que para cá imigraram.

Um dos primeiros estudiosos que se voltou para o “estudo de negros”, o antropólogo Nina Rodrigues, apesar de recuperar a origem das populações escravas africanas e descrever seus costumes e diferenças lingüísticas, criticava a mestiçagem, considerando ser este o caminho da “falência da nação; sua suprema degeneração”, pois entendia “raça” como “uma noção essencial e ontológica” e julgava as populações escravas como “decaídas”, apoiando-se na teoria racista/evolucionista de superioridade das raças. Em contra partida, ao mesmo tempo em que relegava a cultura negra e escrava a um segundo plano, acabou por fazer uma defesa incontestada da pureza cultural e social de determinados grupos africanos no Brasil, advogando, ainda que sem querer, a existência da diversidade cultural entre esses mesmos grupos. Ou seja, em seus estudos, Nina Rodrigues demonstrou que muitos grupos culturais africanos mantinham sua cultura de origem, com toda a sua diversidade e multiplicidade, bem como com toda a riqueza de detalhes (Schwarcz, 1999).

Mudanças nesse discurso iriam, posteriormente, efetivar-se. Após a proclamação da República, em fins do século XIX, a crítica à mestiçagem começa a ser questionada, e nos anos 30, como se o veneno se transformasse em antídoto, é a própria mistura de raças que passa a ser exaltada como elemento unificador, onde a cultura mestiça é apresentada, pelas teorias da época, como o ideal-tipo da representação oficial da nação brasileira, ao lado do debate sobre o nacional-popular¹¹. A favor desse novo discurso pode-se destacar Gilberto Freyre, autor celebrizado por sua obra *Casa Grande & Senzala*, cuja primeira edição data de 1933, na qual o autor apresenta a mestiçagem como algo positivo.

A questão posta era a “identidade brasileira” e intelectuais ligados ao poder público voltaram-se para as políticas culturais orientadas para esse problema. Assim, foram criadas ou reformadas diversas instituições, visando resgatar a história nacional por meio de suas diferentes manifestações, incluindo

¹¹ É importante lembrar que a década de 20 foi marcada por movimentos político-artísticos que, conseqüentemente, repercutiram na realidade social dos anos 30. Tais movimentos visavam romper os laços com a cultura européia e, ao mesmo tempo, voltavam-se para a consolidação da nação brasileira, em termos de padrões políticos, morais, éticos e estéticos. Como exemplos, tem-se o Movimento Tenentista, a Semana de Arte Moderna, a criação da Associação Brasileira de Educação (AEB) e a criação do Partido Comunista.

folclore e a arte. Concomitantemente, foram implementados projetos oficiais, no intuito de reconhecer na mestiçagem a verdadeira nacionalidade.

A obra de Freyre, segundo estudiosos/as e críticos/as da temática, representa a crença no Brasil mestiço que conflui para um modelo cultural de identidade nacional. O autor inverte o antigo pessimismo relacionado à mestiçagem, que representava a “falência da nação”, e introduz uma visão culturalista como modelo de suas análise. A interpretação de Gilberto Freyre, na análise de Schwarcz (1999), colocava no cruzamento de raças um fato a singularizar a nação, em um processo que fez com que a miscigenação parecesse sinônimo de tolerância e as práticas sexuais inter-raças se transformassem em modelos de sociabilidade (p. 276). Os conceitos de superioridade e inferioridade não foram abandonados, apesar de Freyre não ter deixado de descrever a violência existente no período escravista.

Paralelamente à consolidação da ideologia da democracia racial, ocorreu um processo de desafricanização – aculturação – de vários elementos culturais, simbolicamente clareados e/ou miscigenados. Vários símbolos africanos/negros tornaram-se mestiços, assim como a suposta convivência cultural miscigenada tornou-se modelo de igualdade racial (Schwarcz, 1999 – Gonçalves & Silva, 1998). Como uma ilustração a essa afirmativa tem-se o reconhecimento, por parte da sociedade, da Igreja e do Estado, da Virgem Maria negra – Nossa Senhora Aparecida – como padroeira do Brasil.

Porém, a desigualdade nas relações estabelecidas entre negros/as e brancos/as, durante quatro séculos, não poderia ser desconsiderada e nem esquecida. Assim, nos anos 50 e 60, foram realizadas várias pesquisas, cujos autores enfatizavam um novo discurso: o de que a propalada democracia racial nada mais promovia do que o disfarce/mascaramento de uma evidente discriminação, que não se dava apenas em níveis raciais e culturais, mas, sobretudo, em níveis econômicos. Permaneciam, em nossa sociedade, profundas desigualdades raciais, além do “preconceito de cor”, também conhecido como “preconceito de marca”¹².

¹² Este termo foi utilizado, mais amplamente, nos estudos de Oracy Nogueira.

Estudiosos, como Roger Bastide e Florestan Fernandes dedicaram-se a problematizar, questionar e evidenciar as “falácias do mito” da democracia racial, que trazia intrínseco em si as marcas da discriminação ao invés de elementos democráticos. Fernandes abordou a temática racial, a partir do ângulo da desigualdade, problematizando a noção de “tolerância racial”. A questão suscitada por Fernandes era: “a ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes é, em si mesma, índice de ‘boa’ organização das relações raciais?” (Fernandes, 1972).

O autor, que tinha suas bases teóricas assentadas na Sociologia, centrava-se na temática da modernização do País e abria caminho para uma discussão voltada para a categoria “classes sociais”. Em suas análises, Florestan Fernandes apontava para uma forma particular de racismo, presente em nossa sociedade: “um preconceito de afirmar o preconceito”. *“A tendência do brasileiro seria continuar discriminando, apesar de considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem a pratica)”* (Schwarcz, 1999: 283). O “preconceito de cor” tornava, assim, a compreensão da discriminação um processo mais complexo, um “campo minado”. Os estudos desse período foram muito relevantes para a desconstrução teórica do mito da democracia racial.

Foi em meio ao regime político ditatorial, no qual esferas tradicionais de manifestação política, partidos e sindicatos sofriam o controle da repressão, que surgiram outras formas de organização e movimentos sociais de oposição ao regime, vinculados aos movimentos sociais pelos direitos civis¹³. Data desse período, década de 70, o momento de fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Sua fundação está associada ao ato público de 7 de julho de 1978, na cidade de São Paulo. A partir desse momento histórico ocorre uma mudança nos estudos sobre os/as negros/as. As produções, agora, passavam a se concentrar no “desvendamento da discriminação” em diversas instâncias: na história, na mídia, nas diferenças de acesso à educação e ao lazer, na distribuição desigual de rendas, dentre outras.

¹³ A luta pela anistia dos presos e exilados políticos coloca em destaque a questão dos direitos civis e é no interior desse movimento, que se organizam o movimento feminista, o movimento de gays e lésbicas e o movimento negro, objetivando a luta pelos direitos civis.

A partir dos anos 80 e 90, uma série de investigações demonstrou como o “preconceito de cor” não estava exclusivamente vinculado a uma questão econômica e social; ao contrário, existia (e persistia) como um dado divisor social com aspectos específicos¹⁴. As desigualdades sociais apresentavam um componente racial inequívoco, que não poderia ser diluído no problema mais geral da “luta de classes”. Autores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva, entre outros, atestavam a existência da discriminação racial em graus, níveis e esferas diferentes, desmistificando a imagem de uma discriminação suave.

“Algumas pesquisas recentes mostram, não só a invisibilidade e a natureza perversa do **racismo à brasileira**, como demonstram de que maneira a discriminação racial em nosso país vem sempre acompanhada pela arbitrariedade, pela violência e impunidade como relação ao mais elementares direitos de cidadania”.

(Schwarcz, 1999: 291).

1.1.3 - RAÇA E ETNICIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA: PRÁTICAS DE EXCLUSÃO

São muitos os/as educadores/as que não procuram “compreender” os conflitos vividos pelos/as alunos/as negros/as e nem sequer sabem como lidar com as diferenças raciais. É comum encontrar-se, ainda hoje, professores/as que expressam em sala de aula seus pré-conceitos, até mesmo pela linguagem e independentemente de seu nível de escolarização ou do nível de escolarização de seus/as alunos/as. O racismo e a discriminação estão presentes nas relações no interior da escola, em fatos significativos, muitas vezes considerados “triviais” e “cotidianos” em nossa sociedade. Apesar de se apresentarem diante de nossos olhos, dificilmente são vistos, percebidos ou **sentidos** e, menos ainda, problematizados, uma vez que foram naturalizados no interior da cultura, como

¹⁴ Até então, para diferentes correntes de esquerda, de orientação marxista, a questão racial estava inserida na questão social, como elemento da luta de classes, no interior do capitalismo.

extensão da cultura social.

Eliane Cavalleiro (1999), uma pesquisadora brasileira que discute essa temática, argumenta que os/as professores/as recusam-se a admitir a existência do preconceito e da discriminação racial na sala de aula. Constantemente omitem-se e agem, ora de forma desrespeitosa, ora de maneira sentimental, buscando sempre justificativas para seu comportamento. Além disso, o descaso pela questão racial é tão grande que nem consideram a discriminação como fator que contribui para a evasão, a repetência, a dificuldade de aprendizagem ou o menor êxito na escola.

Além dos/as pesquisadores/as e estudiosos/as das questões étnico-raciais, brasileiros/as e estrangeiros/as, que têm demonstrado a existência de desigualdades sociais impostas pelo racismo nas sociedades contemporâneas, há também autores/as do campo do currículo que vêm levantando discussões e suscitando reflexões sobre o tratamento reservado a tal temática no âmbito da escola. Segundo estes últimos, tal temática se constitui em um “campo de silêncio do currículo”¹⁵, ou seja, o tema racial pouco, ou nada, tem sido trabalhado, refletido e problematizado no interior da escola. Apesar do/a aluno/a negro/a encontrar na escola práticas diárias de preconceito, esta questão, em geral, não é trabalhada nem pelo currículo, nem pelo material didático ou outro recurso da escola, o que demonstra como este/a aluno/a pode estar tendo suas potencialidades ignoradas pela maioria dos/as professores/as.

“Ser negro não se limita ao fato de 'ser de cor diferente'. Refere-se a uma cultura, um povo, uma ancestralidade, uma visão de mundo, um padrão estético que pesam, e muito, nos processos de formação das identidades. Construir uma identidade étnica positiva em uma sociedade que ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso igualar-se ao outro é um desafio enfrentado por educadores/educadoras, alunos/alunas, pais/mães negros e negras. Será que estamos atentos a essa dimensão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando falamos em diversidade cultural?” (Gomes, 1996: 53).

¹⁵ Para os/as teóricos/as do currículo, os chamados “campos de silêncio” dizem respeito às culturas e vozes de grupos minoritários e/ou marginalizados que se encontram ausentes na seleção da cultura escolar. Engloba áreas, culturas ou temas não problematizados na escola e considerados de “menor valor”, ou seja, com menor poder. Indica a privação de um conhecimento, um calar imposto a um assunto que incomoda (Santomé, 1995).

Para Gomes (1996), a lógica uniformizadora e homogeneizante da escola e da sociedade, implícita no discurso da igualdade, pode “impedir” que um/a aluno/a, ou mesmo um/a professor/a, negro/a “*se assuma enquanto tal dentro do coletivo da escola e exprima o quanto é doloroso sentir-se discriminado dentro da instituição escolar*” (1996: 54).

Os/as estudiosos/as da temática étnico-racial argumentam que para melhor compreender-se as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, entre as pessoas brancas e “não brancas”, negras e “não negras”, é de suma importância que ocorra uma efetiva produção de estudos e pesquisas educacionais que se voltem para essa questão de forma crítica. É necessário encarar a escola “enquanto uma instituição que também discrimina os negros e veicula valores preconceituosos sobre os mesmos” (Gomes, 1997: 20).

É inegável a necessidade de efetivar-se uma “convivência multicultural” no contexto da escola. Vários segmentos da sociedade têm admitido que não se pode omitir uma realidade latente, como a do conflito racial. O mito da democracia racial tem sido descaracterizado, embora ainda persista. Desconsiderar o problema do/a cidadão/cidadã afrodescendente e, conseqüentemente, do/a aluno/a afrodescendente, é mascarar e omitir parte da “realidade” de um país que recebeu o maior contingente de negros/as escravos/as nas Américas – cerca de quatro milhões – oriundos de várias partes do continente africano.

Com tudo isso, tem, ainda, persistido um grande desinteresse oficial pelas desigualdades sociais, provocadas pelo racismo presente na sociedade. Avanços existem, conquistas se efetivam, porém de modo tímido e, às vezes, com um certo “caráter assistencialista”. Faz-se necessário desmistificar o estereótipo do/a negro/a “sofredor/a”, que necessita de auxílio ou assistência, ou do/a negro/a “revoltado/a”, aquele/a que, nos dias atuais, “vê o racismo em tudo”. O/a afrodescendente possui características que o/a remetem a uma cultura que está inserida no corpo das relações sociais e pluriculturais, que ainda permanece desvalorizada em um país em que grande parte (senão a maioria) da população é de origem negra. É preciso manter o foco nas relações de poder que estão

implicadas no campo da cultura e que fazem com que alguns sejam mais iguais que outros (Meyer, 1998).

Nas últimas décadas, tais discussões têm adquirido força em todo o País. Além do grande aumento de grupos de estudos e de trabalho sobre a questão, e de estudiosos/as interessados/as em abordá-la e problematizá-la, presencia-se a tentativa de inclusão desse tema nas políticas educacionais. Ainda que considerado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, um tema transversal e, por isso, possuindo um menor poder¹⁶, a questão da pluralidade cultural tem marcado presença em diversas propostas curriculares. Tem havido um esforço para produzir pesquisas e estudos sobre a temática racial, mesmo que isso ainda ocorra de forma incipiente. No entanto, há que se levar em consideração que o preconceito é um fato concreto e que, como tal, prejudica as relações humanas, constituindo-se, assim, em uma assimetria social a ser superada.

Diferentes correntes e filiações teóricas, susceptíveis de diferentes interpretações, por meio de análises e críticas, vêm-se interessando em “desvendar” e viabilizar caminhos que permitam ao/à aluno/a “ter voz” e, conseqüentemente, ter sua cultura respeitada (Giroux, 1997, 1999). A teoria do currículo, nos anos 80 e 90, tem dedicado-se a estudar como a escola produz/reproduz assimetrias e desigualdades raciais, por meio do currículo¹⁷. No interior desse campo tem-se efetivado um processo de denúncia por meio de análises de livros didáticos, de propostas curriculares, dos recursos utilizados pela escola, das práticas docentes, do silêncio e do preconceito presentes nos rituais e celebrações escolares. O eixo teórico particularmente utilizado nessas análises está vinculado aos Estudos Culturais¹⁸. Nos trabalhos orientados por essa perspectiva, procura-se destacar, entre outras coisas, que ênfase é dada nas propostas curriculares das escolas sobre a questão da diversidade; o que

¹⁶ Os temas transversais são justificados como conteúdos que deverão perpassar todas as disciplinas, mas, justamente por isso, terminam não sendo objeto específico em nenhuma delas.

¹⁷ Apple, McLaren, Giroux, Sacristán, Santomé, entre outros/as autores/as do campo, discutem a questão.

¹⁸ Faz-se necessário ressaltar que esse não foi o único eixo de análise, sobre a questão racial, seguido pelos/as estudiosos/as do campo do currículo, o que poderá ser percebido no próximo tópico desta dissertação. No entanto, essa é uma perspectiva na qual esse trabalho se baseia.

caracteriza o trabalho docente, no que diz respeito à questão étnica e como se processam as relações entre os/as alunos/as afrodescendentes e os demais atores no contexto escola.

1.1.4 - O CURRÍCULO COMO UM TEXTO RACIALIZADO

“As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais.” (Silva, 1996:166)

O campo curricular, que no início do século XX orientava-se por uma visão considerada mais tradicional e técnica de currículo, a partir da teorização crítica, que emerge no fim da década de 60, concentrou-se na análise das relações sociais, dando especial ênfase à dinâmica de classe no processo de reprodução cultural das desigualdades escolares decorrentes da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista. Os diferentes movimentos sociais, organizados pelos mais diversos segmentos da sociedade civil, tornaram explícito que as reflexões acerca dessas desigualdades não poderiam ficar centradas apenas na categoria classe social. Nesse cenário, surgem estudos e pesquisas voltados para outros aspectos socioculturais, como para as relações de gênero e para as de raça/etnia.

As primeiras análises voltadas para as complexas relações de gênero e de raça/etnia, que permitiam novas possibilidades de análise sobre as práticas escolares, concentraram-se, sobretudo, nas questões referentes ao acesso à educação e ao currículo. No caso específico das relações de raça/etnia, o principal objetivo era mapear e analisar os fatores determinantes no fracasso escolar de estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais considerados minoritários. Embora muitos destes estudos focalizassem os mecanismos presentes no sistema de ensino que pudessem, de alguma forma, ser geradores

desse fracasso, a maioria não buscava questionar os conteúdos curriculares que eram oferecidos às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos (Young, 2000).

A partir, entretanto, das análises pós-estruturalistas e da emergência do campo dos Estudos Culturais o currículo passou a ser visto como um elemento discursivo, produtor de “regimes de verdade”. Dessa forma o texto curricular passou a ser entendido não como um reflexo da realidade, mas como um elemento constituinte dessa própria realidade (Santos, 1993). Como ressalta Silva (1996), “as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (p. 166).”

Pensando que o corpo de um texto curricular está permeado por narrativas que, implícita ou explicitamente, abordam questões étnico-raciais e nacionais, os/as teóricos do campo do currículo acreditam que tais narrativas podem prestar-se a celebrar os mitos da origem nacional que legitimem o privilégio e poder dos grupos raciais dominantes em detrimento dos grupos raciais dominados. Assim, as identidades destes últimos grupos poderiam, freqüentemente, ser tratadas como exóticas e/ou folclóricas. É neste sentido que o currículo se estabelece como uma narrativa que inclui a questão racial – ao abordá-la, direta ou indiretamente, ou ao silenciá-la.

Estando perpassadas por questões de poder, as narrativas constituem-se em práticas discursivas importantes e poderosas, uma vez que o conhecimento incorporado pelo/no currículo está relacionado àquilo que os/as estudantes se tornarão como sujeitos sociais. Todavia, há que se ressaltar que, mesmo tentando estabelecer e fixar identidades hegemônicas, os significados dessas narrativas curriculares não são, definitivamente, fixos. Há um processo de luta e de contestação pelo significado, presentes no processo de produção e recepção dos discursos. Isto significa dizer que, permeando as narrativas curriculares, existe tanto a pretensão da formação de identidades fixas quanto, também, o movimento em que essas identidades são questionadas, tornando-se objeto de disputas e de contestação.

Para Pinar (1993),

“quando reconhecermos que somos criaturas raciais, [...] nós reconheceremos que o currículo é uma ‘narrativa racial’. Nas representações de raça, diferença e identidade, o currículo escolar apresenta imagens sobre quem somos enquanto criaturas individuais e cívicas.” (p. 67)

O reconhecimento de que o currículo pode ser trabalhado como um conjunto de múltiplas narrativas é imprescindível para se tentar desconstruir os discursos presentes nessas mesmas narrativas, que pretendem produzir, ou ajudar a produzir, identidades e subjetividades sociais hegemônicas. O reconhecimento do currículo como uma narrativa racial abre a possibilidade de se pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ter sido forjadas. Abre, ainda, a possibilidade de construir-se novas identidades ou “identidades alternativas”, além de oferecer a possibilidade de construção de outras narrativas diferentes, plurais e contra-hegemônicas.

1.2 - OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve por objetivo principal o estudo das propostas e das práticas curriculares que trabalham a questão da diversidade cultural, tanto no currículo formal como no currículo real, em uma instituição escolar pública do Município de Belo Horizonte. Procurou-se focalizar, especialmente, o tratamento das diferenças étnico-raciais do grupo afrodescendente da comunidade escolar, identificando continuidades, rupturas, avanços e/ou permanências relacionadas à inclusão/integração e à exclusão cultural e racial.

Buscou-se analisar as propostas e atividades adotadas pela escola, que visam à superação de preconceitos raciais, dentro de uma perspectiva de

“Educação Inclusiva¹⁹”. Procurou-se evidenciar quais orientações em relação à superação das desigualdades raciais e dos mecanismos de discriminação e exclusão, baseados na questão racial. Além disso, foi analisada a situação do/a aluno/a afrodescendente na escola, diante de possíveis práticas de exclusão/inclusão e as ausências no currículo real da escola sobre a questão.

1.3 - OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE

A dimensão cultural, especialmente no que tange às questões referentes à etnia e a “raça”, é impregnada de significados sociais. No contexto da escola, tal dimensão tende a tornar-se algo ainda mais complexo e multifacetado. Ter clareza do que ocorre no interior da escola requer uma metodologia que permita a emergência de novas dimensões e a descoberta de novos elementos, muitas vezes sutis, ou pouco perceptíveis para um olhar menos “avisado”, ou que não seja capaz de estranhar o familiar de um cotidiano que já foi naturalizado pelas nossas vivências no interior dessa instituição.

A partir de tais necessidades teórico-metodológicas, pode-se inferir que o processo de investigação desta pesquisa é caracterizado por um Estudo de Caso, que procurou analisar e problematizar o dia-a-dia de uma Escola Pública Municipal com uma grande incidência de alunos/as afrodescendentes, visando a uma análise de conjunto, a partir da ênfase e do foco em alguns detalhes. Segundo Young (apud GIL, 1988), o Estudo de Caso é *“um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas*

¹⁹ Como “Educação Inclusiva” entende-se toda articulação ou iniciativa, no interior da escola ou das políticas educacionais, que vise à superação da segregação/diferenciação interna no sistema escolar, baseando-nos nas reflexões de Santos & Nogueira (1999). Neste sentido, utiliza-se o termo inclusão como sinônimo de integração, que é um termo largamente utilizado no contexto das discussões sobre as relações raciais e étnicas, visando ao entendimento de que pode haver um ponto de equidade entre “incluídos/as” e “excluídos/as”. Além disso, foi considerado que, segundo documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH, a organização e a implementação da proposta educacional do Município, o Projeto Escola Plural, foram orientadas pelo objetivo da “construção de uma escola inclusiva”. Estes documentos também foram fontes de consulta neste trabalho.

várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação” (YOUNG, 1960: 269). Desta forma, acreditou-se ser esta a melhor opção metodológica para nortear esta investigação.

A seleção, para análise, da escola a ser pesquisada foi pautada na interpretação de que a Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural (proposta político-pedagógica oficial, na área da Educação, para o Município de Belo Horizonte) coloca ênfase, em seus eixos norteadores, na dimensão cultural, considerando a multiplicidades e especificidades de suas manifestações e possíveis interações. De acordo com Nilma Gomes (1997), o grupo Educação e Diversidade Étnico/Cultural (EDEC), fundado em 1994 no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), órgão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH, surgiu da iniciativa de algumas professoras negras da rede municipal de ensino, algumas atuando em escolas e outras no CAPE. A criação desse grupo foi motivada pela *“urgência de um trabalho efetivo sobre a questão racial nas escolas, a necessidade de inserção de debates e discussões sobre escola e cultura, diversidade étnico/cultural e relações de gênero”* (Ibid: 28). Dessa forma, o trabalho desse grupo buscou articular e participar da implantação da proposta da Escola Plural, pretendendo contribuir para que esta dimensão cultural fosse concretamente incorporada nos documentos da referida proposta.

A partir desses dados, pode-se apontar a existência de uma “preocupação”, por parte da SMED/BH, em atender às solicitações e aos interesses voltados para a questão étnica. Além disso, para a seleção da unidade de estudo, considerou-se que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE²⁰, as escolas públicas recebem o maior contingente de crianças afrodescendentes do País. Neste sentido, segundo os dados estatísticos, há a predominância de estudantes de ascendência negra (pretos/as e pardos/as²¹)

²⁰ Foram considerados os dados obtidos no Censo Demográfico de 1991 (IBGE).

²¹ O IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – utiliza 5 (cinco) categorias relativas a cor/raça/etnia na classificação da população brasileira. São elas **branco, preto, pardo, amarelo e indígena**.

em escolas estaduais e municipais, nos níveis fundamental e médio. Pretendeu-se privilegiar uma escola que recebesse um número significativo de alunos/as negros/as e mestiços/as (afrodescendentes). Assim, como será melhor explicado adiante, foi selecionada uma escola, situada em uma região com grande densidade de população afrodescendente, que apresentava um Projeto político-pedagógico em que a questão racial era/é enfatizada.

A opção pela observação no 3^o ciclo do Ensino Fundamental baseou-se na inferência de que os/as estudantes desse nível de ensino, em geral, possuem uma maior vivência no/do universo escolar, proporcionada pelo tempo de inserção na escola e, conseqüentemente, pelo maior contato com as práticas curriculares. Tal vivência é que teria permitido a emergência de grupos que reivindicam e posicionam-se ativamente diante de possíveis práticas de exclusão (noção de confronto), como, também, de grupos que permanecem passivos e não se posicionam em face dessas mesmas práticas (noção de submissão). Além disso, o número de pesquisas voltado para as dimensões étnicas e raciais tem-se concentrado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, havendo poucos estudos dessa questão voltados para as últimas séries.

1.3.1 - A ESCOLA PLURAL E A POSIÇÃO CULTURALISTA

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME/BH – vivenciou, no fim da década de 80 e início da década de 90 (séc XX), um efervescente processo de transformação de suas práticas pedagógicas cotidianas. Inicialmente, houve um movimento apoiado pela SMED/BH, em que algumas escolas construíram Projetos político-pedagógicos que procuravam superar problemas crônicos presentes no universo escolar. Buscava-se, com isso, equacionar a realidade da escola (práticas pedagógicas) à realidade dos/as estudantes e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização, no que

Para efeito de análise, são consideradas as categorias **preto** e **pardo** como formadas por indivíduos com ascendência negra direta, isto é, mais próxima.

diz respeito às formas e condições de trabalho, aos processos pedagógicos e às necessidades pessoais e interpessoais do grupo e as vivências e culturas, entre outros aspectos.

Na época, estas experiências e práticas eram consideradas ao mesmo tempo inovadoras e “transgressoras”, porque rompiam com dispositivos legais, definidos pela Lei 5692/71, recebendo, no entanto, apoio e incentivo da própria Secretaria (SMED) para implementá-las. Apesar disso, estavam localizadas apenas em alguns estabelecimentos e não representavam a realidade cotidiana da maioria das escolas. Também não se configuravam como uma política pública instituída, para toda a rede, pelo governo municipal. A partir dessas experiências, com um novo governo eleito por uma coligação de partidos considerados de esquerda (PT, PSD, Pcdob), surgiu a possibilidade de formular-se uma proposta que “legitimasse” estas práticas, instituindo novos princípios e diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Educação – SMED/BH. Esse novo projeto educacional, denominado “Escola Plural”, foi, então, estruturado/construído em 1994.

A proposta começou a ser implementada no ano de 1995 e a crítica ao processo de implantação é quanto ao fato de que ele deveria ser gradativo, o que, de fato, não ocorreu. De acordo com os registros da SMED/BH, o Programa da Escola Plural visa à superação de uma estrutura/organização culturalmente excludente e “baseou-se em dois princípios fundamentais – direito à educação e a construção de uma escola inclusiva”. Assim está registrado:

“A partir da necessidade de se construir uma nova escola capaz de assegurar a inclusão de todos os setores da nossa sociedade, particularmente aqueles tradicionalmente excluídos e marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas sobretudo à possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, a Escola Plural propôs uma nova ordenação da escola. Essa nova ordenação, capaz de assegurar a construção de uma escola inclusiva, demandou uma modificação nas estruturas da escola, por meio de uma construção coletiva, pautada na leitura dos saberes construídos pelos profissionais das escolas municipais e das teorias e práticas desenvolvidas por educadores de um modo geral, construindo um novo

ordenamento dos tempos e uma nova organização do trabalho escolar.”
(grifos nossos)

(Belo Horizonte-SMED/BH, 1998)

Nos primeiros documentos oficiais divulgados pela Secretaria Municipal de Educação – SMED/BH – procuravam-se discutir os objetivos da nova proposta e apontar, ou delinear, diretrizes para a concretização de seus pressupostos. Segundo o documento intitulado “Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural”, foram levantadas as experiências vivenciadas em algumas escolas da Rede, a partir das quais o documento foi elaborado e, também, apresentadas algumas reflexões, ainda que incipientes, sobre questões curriculares e/ou concepções de currículo. A Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural foi, efetivamente, organizada em quatro partes, abordando os seguintes aspectos: I – Eixos Norteadores; II – Reorganização dos Tempos Escolares; III – os Processos de Formação Plural; IV – Avaliação na Escola Plural. Neste documento pode-se perceber sua posição, evidentemente, culturalista, ou seja, é possível inferir que a proposta Escola Plural enfatiza a dimensão cultural e social do indivíduo em seus pressupostos teóricos.

No primeiro item (Eixos Norteadores) são apontadas algumas medidas e condições indispensáveis à modificação da escola, dentre elas:

- a intervenção coletiva nas estruturas excludentes (desigualdades) do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas, tais como a evasão, a reprovação e a repetência;
- o alargamento das funções da escola, mediante a abertura para a diversidade cultural e a recuperação de sua condição de socialização, de individualização e de construção de identidades diversas;
- a abertura da escola para a vivência coletiva, para recriação e expressão da cultura das comunidades e dos grupos sociais;

- a discussão e a produção coletiva de professores/as, alunos/as, pais/mães e comunidade nos processos formativos da escola (normas disciplinares, produção de material pedagógico, gestão, projetos, etc);
- a redefinição dos aspectos estruturais e organizativos da escola, tais como os espaços, os tempos, os rituais, as lógicas, as precedências, as séries, as disciplinas, os conteúdos, as grades curriculares, os mecanismos avaliativos, entre outros;
- a mudança na visão arraigada de tempo da escola como um tempo de preparação para a vivência futura, buscando separar o tempo de formação do tempo de ação e o tempo de infância do tempo de maturidade;
- a organização/agrupamento dos/as alunos/as seguindo a lógica da idade-ciclo de formação, onde cada educando/a é mantido com seus pares de idade de socialização;
- a construção/consolidação de “profissionais plurais” que participem ativamente da construção da proposta (gestão, elaboração de Projetos Político-pedagógicos, elaboração de projetos interdisciplinares, planejamento e outros).

A partir desses aspectos contidos nos documentos do Projeto Plural, inferiu-se que a orientação dos trabalhos no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tem uma posição fortemente culturalista. Nesse sentido, acreditou-se que a opção pela observação num estabelecimento vinculado a esta rede seria muito rica e proveitosa, à medida que havia evidências de poder encontrar ações mais voltadas para a diversidade cultural de seus atores, no caso em questão os/as alunos/as afrodescendentes.

1.4 - VISITAS EXPLORATÓRIAS

No intuito de selecionar o universo a ser pesquisado, buscou-se conhecer um pouco da realidade do Município de Belo Horizonte, no que se refere às características demográficas. A primeira necessidade era saber **onde** vive (local de moradia) a maior parte da população de ascendência negra e, conseqüentemente, descobrir sua maior concentração em determinadas escolas públicas, uma vez que a política de educação municipal trabalha com uma matrícula a partir do zoneamento, em que os/as estudantes são encaminhados/as para escolas próximas de suas residências²².

Foi realizada uma visita, no mês de fevereiro de 2000, junto à Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SMACON), hoje extinta, visando levantar dados relativos, principalmente, à inserção de indivíduos afrodescendentes (negros e mestiços) nas escolas municipais de BH. Buscava-se descobrir se havia dados ou registros sobre a existência de projetos educacionais, voltados diretamente para essa parcela da população e, ainda, os locais ou regiões do Município onde este tipo de projeto se efetivaria.

É relevante acentuar que a escolha desse órgão público ao invés de outros, principalmente aqueles ligados às esferas educacionais municipais, como a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPE), deveu-se à estratégia de trabalho traçada ainda por ocasião da formulação do projeto de pesquisa. Neste projeto havia-se optado por privilegiar vozes “outras” que não (ou, pelo menos, não somente) as oficiais, ligadas ao poder público municipal. Buscou-se, primordialmente aquelas vozes “outras”, ligadas, de alguma forma, a movimentos sociais, sobretudo aos Movimentos Negros, considerando que *“não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si*

²² A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação – SMED/BH, possui uma **política de regionalização** de estudantes, na qual, após um prévio cadastramento das crianças/adolescentes por parte dos/as pais/mães (nas agências dos Correios do Município), estes/as são encaminhados para escolas públicas (municipais e estaduais) próximas a seu local de moradia.

mesma” (Gonçalves & Silva, 1998: 99). Ainda que compusesse o quadro de secretarias municipais, este órgão (SMACON) pareceu ser um universo privilegiado nesse aspecto, uma vez que dentre os/as seus/suas funcionários/as podia-se encontrar representantes dos mais diversos Movimentos Sociais Negros locais.

Ainda que se compreenda a necessidade de considerar a multiplicidade de atores envolvidos na formulação de uma proposta para o trabalho educacional, optou-se por este caminho como ponto de partida para o foco de análise.

O primeiro contato foi amistoso e cordial, no entanto, não foi possível obter qualquer informação relevante para o processo de investigação ou mesmo que fornecesse indícios para algumas das questões levantadas. Ainda assim, pôde-se conhecer melhor o funcionamento deste órgão público de interesse da comunidade afrodescendente, sua atuação (ou tentativa de atuação), junto à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH, bem como o que se havia conseguido, até então, de “avanços sociais” contra a intolerância e o racismo.

Outras visitas a SMACON, entretanto, foram posteriormente realizadas. Essas visitas foram relevantes para o levantamento de alguns dados estatísticos sobre a população afrodescendente do Município de Belo Horizonte. A elaboração/divulgação de um “Caderno de Projetos” e proposições de intervenção, em diversos segmentos sociais, desenvolvidos pelo corpo de trabalho dessa Secretaria, contribuiu para uma visão mais acurada das intenções, dos objetivos e da atuação desse órgão social, ligado à esfera pública municipal. Por meio desse “Caderno de Projetos”, foi possível obter informações sobre a existência de algumas escolas que trabalhavam a temática da diversidade e da pluralidade cultural. No entanto, pôde-se concluir, no transcurso do levantamento e nos dados fornecidos oralmente por funcionários/as, em seus depoimentos, que não havia qualquer registro formal sobre a existência de trabalhos educacionais nos documentos oficiais dessa Secretaria.

Concomitantemente, buscava-se conhecer o universo da Rede Municipal de Ensino, no que diz respeito à realidade cultural, racial e étnica das

escolas, sem, entretanto, perder de vista o objetivo de contemplar vozes “outras” que não as oficiais, ou seja, aquelas não diretamente ligadas aos órgãos municipais de educação, como a SMED e o CAPE. Alguns colóquios com pessoas ligadas ao campo educacional e ao Sistema Municipal de Ensino efetivaram-se, nesse período, visando selecionar uma escola compatível com os objetivos da pesquisa. Algumas escolas foram sugeridas por pesquisadores/as mais experientes, bem como por algumas professoras e profissionais da citada Rede de Ensino. Algumas destas instituições foram pré-selecionadas para uma possível visita exploratória.

Além dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra sobre a realidade racial do município de Belo Horizonte, buscou-se também dados sobre a questão racial e étnica nos trabalhos produzidos por pesquisadores/as da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, sendo grande parte constituídos por teses e dissertações. Apesar desses trabalhos trazerem contribuições importantes sobre a questão racial, não se encontraram indicações concretas sobre projetos específicos na área educacional, voltados para essa questão.

De acordo com os documentos da SMACON, a maioria dos indivíduos afrodescendentes de Belo Horizonte vive, basicamente, em quatro micro-regiões do Município. Todas elas são extremamente pobres e com pouca infraestrutura urbana. Tais regiões são classificadas pela Secretaria Municipal de Administração – SMAD, em seu Índice de Qualidade de Vida Urbana – IQVU, como “bolsões de pobreza”, ou seja, como regiões cuja população tem um baixo padrão de qualidade de vida.

Em Belo Horizonte, a Prefeitura Municipal criou um mecanismo de avaliação das diversas regiões do Município, que propicia, segundo dados da própria Prefeitura²³, a comparação das regiões urbanas, permitindo uma melhor orientação na definição de Políticas Públicas, que visem à melhoria da qualidade de vida na cidade. Segundo a Prefeitura, o desafio é “*dimensionar a qualidade de*

²³ Estes dados foram extraídos das informações contidas no site oficial da Prefeitura de Belo Horizonte – www.pbh.gov.br

vida, visando instrumentalizar o poder público municipal na gestão de recursos escassos, [...] ou seja, trata-se de quantificar a qualidade de vida que a cidade oferece aos seus moradores, em cada um dos seus diferenciados espaços urbanos.” (PBH/SMAD). Com essa finalidade, buscou-se, então, definir quanto à necessidade de formulação de indicadores que fornecessem subsídios à Administração para um melhor “monitoramento” da qualidade de vida da população. A partir dessa constatação, foram definidos dois índices: o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU)²⁴ e o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), que auxiliam a avaliação das regiões do município de Belo Horizonte.

As quatro regiões consideradas como as mais pobres da cidade (“bolsões de pobreza”) estão localizadas em locais bem distintos e nem sempre periféricos. Duas delas estão em regiões mais centrais do município que, não coincidentemente, também estão em áreas próximas às moradias de grande parte da elite local, na chamada Zona Sul. As outras duas regiões estão localizadas em áreas mais periféricas.

Além da avaliação da qualidade de vida dessas regiões ser muito semelhante, elas têm um outro elemento em comum: todas elas são consideradas, tanto pela Prefeitura, como pelas polícias locais (Polícia Militar e Polícia Civil), como áreas muito violentas, com altos índices de criminalidade, que vão desde o tráfico de entorpecentes até um elevado número de homicídios²⁵. Contudo, as regiões mais centrais têm, ainda, uma peculiaridade: o acesso a essas comunidades é dificultado não só pelo excesso de construções (praticamente não há ruas e o ônibus não chega até lá) como, também, pelo controle das regiões por grupos ligados a diferentes formas e tipos de contravenção. A polícia tem por hábito chamá-los de “facções criminosas”. Nesses locais, quase sempre os/as estranhos/as (não moradores ou trabalhadores/as da região, no caso dos/as funcionários/as das escolas e dos postos de saúde) são

²⁴ O IQVU foi construído por uma parceria entre a Secretaria Municipal de Planejamento da PBH envolvendo o Secretário Municipal de Planejamento, Prof. Dr. Maurício Borges Lemos (Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional - UFMG) - e a PUC Minas com a participação dos professores: Maria Inês Pedrosa Nahas (Dep. de Ciências Biológicas – Coordenação Técnica), Otávio de Avelar Esteves (Dep. de Engenharia Eletrônica), Rodrigo Ferreira Simões (Dep. de Economia) e Vera Lúcia Alves Batista Martins (Dep. de Sociologia).

interpelados/as e questionados/as sobre a finalidade de sua presença naquele local.

Das duas regiões mais centrais, Conglomerados do Cafezal e Barragem Santa Lúcia, apenas uma tem, ou tinha na época, trabalhos e atividades curriculares formais, ou seja, que constem no Projeto Político-Pedagógico da escola local, voltados/as para as questões raciais e étnicas. A escola dessa região, de Ensino Fundamental, aparece em diversos relatos de pesquisas da Faculdade de Educação da UFMG.

O mesmo fato ocorreu relativamente às duas outras regiões mais periféricas – Taquaril e Confisco. Em apenas uma delas encontrou-se o registro (sempre via SMACON ou relatos de profissionais da Rede Municipal de Ensino – RME/BH) de atividades curriculares, em uma escola, voltadas para a dimensão das relações raciais e étnicas. O diferencial aqui foi a ausência de pesquisas sobre essa escola nos trabalhos levantados. Deste modo esta instituição, até então não investigada, tornou-se um local de interesse para a efetivação do trabalho de coleta de dados.

Como mencionado, nessas regiões periféricas, o índice de infrações e delitos é muito semelhante ao das regiões centrais. Também nelas ocorre um certo “controle” da região, mas, de forma menos explícita. A região onde se localiza a escola selecionada para a investigação tem uma melhor infra-estrutura urbana. A organização do bairro segue os “padrões” modernos de urbanização, até por ser um bairro relativamente novo no Município de Belo Horizonte. Todavia, pôde ser constatado que existe, na região, o hábito não se deixar veículos estacionados por longo tempo nas ruas.

Na escola, todos/as os/as professores/as e funcionários/as estacionam seus carros no interior do prédio escolar. Além disso, todos/as os/as visitantes que pretendem passar um período maior na escola também são convidados/as, pelo porteiro, a guardar seus veículos no estacionamento. Quando interpelados/as sobre um possível “perigo” de furto na região, todos/as os/as funcionários/as negam a existência deste “perigo”, entretanto, alguns/-mas

²⁵ Dados da Polícia Militar de Minas Gerais – PM/MG, amplamente divulgados pela imprensa local.

alunos/as confirmam/narram a ocorrência freqüente de roubos/depredação de veículos naquela localidade.

Diante destes relatos pairam questões muito importantes/inquietantes, que, mais recentemente, têm mobilizado certo número de pesquisadores/as, sobretudo da área da Sociologia (Paixão, Beatto, etc), mas também do campo da Educação e de outros campos de estudo, que buscam conhecer um pouco das vivências cotidianas dessas comunidades. Quais são, efetivamente, as relações entre a qualidade de vida (social, urbana, etc) e a criminalidade? Qual o papel da sociedade e da escola diante dessa realidade? Qual o papel do/a pesquisador/a que, por pouco tempo, percebe e vivencia a angústia de diária dos “sujeitos” de sua investigação?

Ainda na fase exploratória deste trabalho, concretizou-se o primeiro contato com a escola que mais tarde viria a ser, de fato, selecionada como um universo privilegiado, onde se desenvolveria todo o processo investigativo deste Estudo de Caso. Esse contato foi realizado no mês de abril de 2000, primeiramente, com a Secretária da escola e suas profissionais. Nessa primeira visita, foi possível levantar, ainda que superficialmente, isto é, sem consulta aos registros oficiais da instituição, um pouco da realidade da escola, seus níveis de ensino, seus turnos, seus/suas profissionais e, principalmente, sua população²⁶ (corpos docente e discente).

Em seguida, ainda nessa mesma visita, foi possível conversar com a diretora da escola, quando se pôde explicar os objetivos da pesquisa e argumentar sobre as possibilidades de uma futura coleta de dados naquela unidade de ensino. Prontamente, ela afirmou não haver qualquer impedimento quanto à realização do trabalho de pesquisa na escola. Sugeriu, ainda, o retorno em outro turno (segundo turno ou turno da tarde), voltado para os/as alunos/as do terceiro ciclo, pois, neste turno encontrava-se, nas palavras da Diretora, “uma profissional muito comprometida com essas questões que você pretende pesquisar”. Afirmou, também, que naquele turno (primeiro turno ou turno da

²⁶ Foi considerada a descrição da população escolar fornecida, em narrativa oral, pela secretária da escola, mas a observação da pesquisadora teve, aqui, grande relevância.

manhã) podia-se encontrar algumas profissionais que desenvolviam trabalhos voltados para a questão da diversidade cultural de maneira “muito interessante” (ênfase da Diretora).

Um contato com essas profissionais ficou marcado, então, para um outro dia, num novo encontro, uma vez que não seria possível efetivá-lo naquele mesmo momento. Esse fato era justificado pela intensa atividade então presente, voltada para a organização das atividades escolares²⁷, visto que a escola preparava-se para uma possível paralisação (greve) dos/as profissionais da Rede Municipal de Ensino nos próximos dias, o que de fato ocorreu no mês seguinte: maio de 2000.

A opção definitiva pela observação/investigação nesta escola deu-se, então, a partir desses primeiros contatos e das informações, anteriormente levantadas.

A ocorrência da greve, durante o todo o mês de maio e começo do mês de junho de 2000, atrasou o início da coleta de dados no interior da escola, devido à adesão integral de seu quadro de profissionais ao movimento grevista de reivindicação por melhores salários.

1.5 - O “EM TORNO” DA ESCOLA

Para que se entenda um pouco da realidade do Município de Belo Horizonte e, conseqüentemente, da comunidade onde está inserido o estabelecimento de ensino observado, torna-se imperioso que se façam algumas considerações sobre o funcionamento administrativo da cidade. A Administração Central (Prefeitura) de Belo Horizonte optou, a partir de suas próprias necessidades administrativas, por instituir na cidade um sistema gestor que subdivide o município em micro-regiões. Estas micro-regiões possuem sedes administrativas próprias, todas elas com uma mesma estrutura de organização.

²⁷ Os/as professores/as, na iminência de uma greve, pareciam estar procurando deixar exercícios e/ou atividades para os/as seus/suas alunos/as, numa tentativa de minimizar/compensar os “prejuízos” pedagógicos futuros.

Assim sendo, a cidade foi, então, “dividida”/“agrupada” em nove regiões, possuindo, cada uma delas, um corpo administrativo encarregado de responder pelo “gerenciamento” da região correspondente, seguindo as normas da administração geral da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH. Em verdade, estas sedes funcionam como sub-prefeituras, onde atuam equipes ligadas às áreas de educação, saúde, controle de zoonoses²⁸, controle urbano, entre outras, e são conhecidas como Secretarias Municipais das Coordenações de Gestão Regional. São elas:

1. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Barreiro;
2. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Centro-Sul;
3. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Nordeste;
4. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Noroeste;
5. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Norte;
6. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Oeste;
7. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Pampulha;
8. Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Venda Nova.

A escola selecionada para desenvolvimento da pesquisa é vinculada à Secretaria Municipal da Coordenação de Gestão Regional Pampulha (uma das nove regionais de Belo Horizonte), localizando-se em uma região periférica do Município de Belo Horizonte. Tem, conforme documentação, sua origem datada da década de 80. Surgiu em meio a uma comunidade que ainda se estruturava e que era, basicamente, composta por uma população que anteriormente se

²⁸ O setor responsável pelo controle de zoonoses é encarregado de mapear, localizar e sanar qualquer problema relacionado a doenças transmitidas e/ou causadas por animais, principalmente domésticos, no perímetro urbano. Sua atuação inclui desde dedetização de quintais, coleta e análise de sangue de animais, até penalização (multas) de pessoas que possuam animais domésticos de grande porte, típicos da zona rural (porcos, cavalos, etc), no espaço urbano.

encontrava em um acampamento de “sem-casas”²⁹, nas proximidades da Igreja São José, na região central de Belo Horizonte. Tal comunidade passou efetivamente a existir a partir de 1988, por ocasião da criação/concretização de um projeto do governo estadual – então governo Newton Cardoso – que previa a doação de lotes onde pudessem ser assentadas várias famílias de baixa renda e sem moradia própria, co-habitantes ou não da região.

De acordo com o relatado nos documentos da escola, o sistema adotado para tais doações consistiu na distribuição de senhas, as quais continham os números dos lotes, para cerca de 65 famílias. Nesta situação os/as beneficiários/as não possuíam qualquer documento de posse ou propriedade do imóvel, e sim uma espécie de cadastro ou registro sem validade jurídica, para que fossem assim evitadas futuras negociações desses imóveis. As origens dessas primeiras famílias eram muito variadas, sendo algumas oriundas de bairros periféricos do Município de Belo Horizonte, principalmente de vilas e favelas; algumas oriundas de outros municípios do Estado de Minas Gerais ou, ainda, residentes em moradias alugadas em grandes dificuldades financeiras (fonte: documentos da escola).

Por determinado período, desde o seu surgimento, essa comunidade vivenciou uma situação habitacional de precariedade completa, sem recursos primários de higiene e saúde, como o saneamento básico e Posto de Saúde e, também, sem transporte coletivo (linha de ônibus). Além disso, a população contava apenas com uma escola pública (ligada à Rede Estadual de Ensino) para atender a todas as crianças em idade escolar. Só algum tempo após o “assentamento” definitivo daquelas famílias, o estabelecimento de ensino, em que foi desenvolvida esta pesquisa, foi construído. O terreno (lote) foi doado por um morador da região, que, como única exigência de doação, solicitou que a escola possuísse um nome de origem judaica, contemplando suas próprias origens culturais.

²⁹ Inclui-se nesse grupo indivíduos que por razões de exclusão social e econômica não possuem um princípio básico de cidadania: o de moradia. (Direito previsto na Constituição Brasileira de 1988).

A escola observada, embora vinculada à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, portanto, ao próprio Município de BH, é situada numa região fronteiriça, nos limites dos municípios de Belo Horizonte e Contagem (um dos 28 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH), exatamente no que poderia ser considerado uma “linha divisória” entre estas duas localidades (o outro lado da rua, oposto à escola, é considerado município de Contagem). Essa situação propicia a ocorrência de um fato também comum a outras instituições: a escola recebe alunos/as (moradores) procedentes de ambos os municípios.

1.6 - O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA

No início da coleta de dados (mês de julho de 2000), após o término do movimento grevista dos funcionários da educação, o contato com o cotidiano da escola foi retomado, mais uma vez, com a colaboração da secretária da escola. O propósito inicial era o de obter acesso aos documentos e registros sobre o alunado. Além dos dados básicos sobre a organização do corpo discente, como número de alunos/as e sua distribuição por ciclos e turnos, buscava-se também ter acesso a algum registro da escola que demonstrasse ou explicitasse o contingente de afrodescendentes entre o corpo discente da escola. Tinha-se, a priori, a expectativa de poder identificar os atores daquele universo pela autoclassificação racial, afinal, para uma escola que é reconhecida, tanto por órgãos oficiais da PBH e por profissionais da Rede Municipal de Ensino como por membros de alguns Movimentos Negros locais, como uma escola que possui um alto índice de alunos/as afrodescendentes e que aborda a questão racial e cultural em seus trabalhos, um registro seria uma maneira (mas, não a única) de evidenciar a origem étnico-racial de seus/suas estudantes.

Surpreendentemente, segundo a secretária, não havia, e continuou não havendo até o término deste processo investigativo qualquer registro, por parte da Secretaria ou de outro segmento da escola, que evidenciasse a grande incidência de alunos/as (afrodescendentes) na sua população. Nas palavras da

secretária, quando interpelada sobre um possível levantamento nesse sentido, a realização de um registro dessa natureza seria incumbência da coordenadora do turno (ou de cada turno) e não da Secretaria. Disse ela, conclusivamente:

“Você terá que olhar com a [nome da coordenadora de turno]. Esse é o serviço dela.”

Longe de qualquer interpretação errônea, ou, melhor dizendo, equivocada, levantaram-se algumas dúvidas e questionamentos: seria mesmo esse o papel de uma coordenadora de turno, uma vez que esta vivencia o cotidiano de apenas um dos três turnos da escola? A quem caberia, no interior de uma instituição de ensino, um levantamento dessa natureza? E fora dela, quem seria responsável por esse levantamento? A quem ele beneficiaria ou não beneficiaria?

Buscando obter mais informações sobre um possível levantamento da realidade racial da população escolar, em especial da realidade racial do alunado, interpelou-se, então, a coordenadora sobre a existência de um documento ou de um registro com tais características. A coordenadora, que estava um tanto ocupada organizando os novos horários de professores/as, visto que o período era de pós-greve e a escola, nessa fase, passava por uma reestruturação de seus trabalhos, afirmou (confirmou) a não existência desse tipo de registro na escola. Para ela, lamentavelmente não há um registro formal, ou seja, um registro escrito sobre essa realidade racial da escola. No entanto, relatou haver algumas fotos que evidenciam a grande presença de alunos/as afrodescendentes naquele ambiente. Suas palavras evidenciam este fato:

“Infelizmente, a escola não tem registro sobre essa realidade racial. Nós nunca fizemos, embora eu ache importantíssimo. Mas, com certeza, a grande maioria aqui é negra! Eu acho que mais de 90%! Com certeza!”

Uma observação geral da população da escola tornou-se, então, imediatamente necessária. Nos dias que se seguiram, procurou-se observar esta população. Sabia-se que a classificação dos indivíduos, por parte da pesquisadora, baseada apenas na observação de suas características físicas

aparentes, seria extremamente arbitrária, já que a identidade, ou a identificação dos sujeitos sobre si mesmos, pode ser definida (e, geralmente, o é) historicamente e não biologicamente (Hall, 1997). Ainda assim, optou-se pela arbitrariedade de classificá-los (os sujeitos), apoiando-se em características aparentes, uma vez que era imprescindível para a continuidade do trabalho algum tipo de classificação daqueles indivíduos. Contudo, é importante notar que se por um lado não foram privilegiadas as suas próprias histórias e identificações individuais, as suas identificações coletivas e históricas mais genéricas (comuns a todos/as) não foram desconsideradas, uma vez que a ancestralidade negra desses indivíduos pode ser, historicamente, contextualizada na trajetória deste País. Buscava-se evidenciar se, realmente, havia uma presença maciça de estudantes afrodescendentes na escola, conforme os relatos recebidos ao longo das visitas exploratórias e dos primeiros contatos com a instituição.

O que, de fato, pôde-se perceber/constatar é que a maior parte (cerca de 90%) dos/as alunos/as têm, realmente, a ascendência negra “marcada”³⁰ em suas características de fenótipo³¹. Vale sempre destacar que a percepção destas características é também arbitrária, mas, foi utilizada por ser ela compartilhada com todos/as os/as que foram interpelados/as sobre tal singularidade da escola (professores/as, direção, coordenação pedagógica, outros/as funcionários/as). Apesar de não ter sido feita uma análise quantitativa criteriosa, com dados estatísticos, foi possível inferir que a grande maioria da população estudantil da escola possui uma ascendência negra muito próxima (pais/mães e avós com características que os/as remetem ao grupo negro africano).

Em contrapartida, a incidência de professores e professoras, com a mesma característica de pertencimento, ou seja, afrodescendentes, é bem menor. No turno observado não ultrapassavam o número de cinco³², num conjunto de 22

³⁰ Termo respaldado nos estudos de Oracy Nogueira (1985).

³¹ A dimensão das características físicas (fenótipo) na classificação étnico-racial dos indivíduos, seus alcances, conflitos e problemas, é retomada e discutida no próximo capítulo deste trabalho (cap. 2).

³² Cabe lembrar que estas inferências quanto ao pertencimento racial são decorrentes de seleção da pesquisadora e, como veremos adiante no trabalho, nem sempre se coadunaram com a auto-classificação daqueles indivíduos.

(vinte e dois) profissionais, considerando uma das coordenadoras de turno. Entretanto, no ciclo ao qual esteve vinculada a coleta estes eram apenas 2 (dois), num conjunto de oito docentes, ambos atuando em sala de aula.

Cabe aqui salientar que a escola, neste período, já buscava fazer um levantamento semelhante, relativo às diferenças de gênero. A coordenação pedagógica, bem como a direção, tinham a convicção de que o número de meninas é maior do que o número de meninos (alunos/as presentes na escola). Realmente, em uma observação superficial, podia-se perceber que tal inferência tinha, de fato, alguma procedência. Percebeu-se uma presença maciça das mulheres no corpo discente da escola, especialmente nas duas últimas séries do Ensino Fundamental (2^o. e 3^o. séries do 3^o ciclo/ 7^a. e 8^a. séries). Esta maior incidência de estudantes do sexo feminino é também percebida quanto ao corpo docente, que em sua maioria é composto de mulheres. Mesmo no último ciclo de formação/ensino, onde há uma tendência para a presença de homens como professores, existe um número maior de mulheres atuando nesta escola.

1.7 - RECONSTRUINDO O CENÁRIO: A ESTRUTURA FÍSICA DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

A instituição selecionada para a investigação oferece três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) e funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã (primeiro turno), funcionam a Educação Infantil e as duas primeiras séries do Ensino Fundamental, que, na organização do Projeto Escola Plural³³, recebem o nome de 1^a., 2^a. e 3^a. séries do 1^o ciclo. No segundo turno (turno da tarde) são oferecidas

³³ Como já foi mencionado o Projeto da Escola Plural propôs e implementou o agrupamento dos/as alunos/as por ciclos/idade de formação. Nesta organização, a escolarização é dividida em três ciclos de três séries cada um. O primeiro ciclo contempla à última série da Educação Infantil e as duas primeiras séries do Ensino Fundamental (o equivalente, em algumas escolas de outras redes de ensino, à 1^a. e 2^a. séries). O segundo ciclo de formação refere-se às séries nomeadas em outras redes e escolas como 3^a., 4^a. e 5^a. séries e o terceiro ciclo refere-se às séries também conhecidas como 6^a, 7^a e 8^a séries. Todas estas séries são, respectivamente, nomeadas de: 1^a., 2^a. e 3^a. séries do 1^o ciclo; 1^a., 2^a. e 3^a. séries do 2^o ciclo; e 1^a., 2^a. e 3^a. séries do 3^o ciclo.

todas as demais etapas do Ensino Fundamental: 2º. e 3º ciclo, no caso da Escola Plural. O terceiro turno (noturno) é destinado aos/às alunos/as da Educação de Jovens e Adultos.

Todo o trabalho de observação foi realizado no segundo turno, uma vez que o ciclo de ensino pré-selecionado na construção do projeto de pesquisa foi, como já mencionado, o 3º ciclo. Todavia, é relevante notar que algumas visitas ao primeiro turno (manhã) foram necessárias. Toda a construção do Projeto Político-Pedagógico foi efetivada a partir das experiências das³⁴ profissionais do referido turno e, por isso, a realização de entrevistas com estas profissionais foi de suma importância. Além disso, a principal professora neste processo de elaboração, citada tanto nos documentos como nas falas de outros/as professores/as da escola, trabalha naquele turno.

A escola observada localiza-se, como mencionado anteriormente, em um bairro periférico do município de Belo Horizonte, na região da Pampulha. O terreno da escola é de esquina e, como a maioria das escolas do município, sua construção foi feita com tijolos à vista. Seu único vizinho, por um dos quatro lados do prédio, é o Posto Municipal de Saúde da região. Outros três lados estão voltados para as três ruas que a circundam. Possui dois pavimentos, no entanto, devido à inclinação do terreno, há ainda um terceiro nível, abaixo desses dois, em pequena parte deste terreno.

No primeiro andar da escola é onde se localiza o portão principal de acesso. Este grande portão, que só é aberto para a entrada e a saída dos/as alunos/as, fica totalmente fechado, não sendo possível visualizar, pelo lado de fora, o interior da escola. Existe, entretanto, um pequeno orifício por onde o porteiro, que ali permanece durante todo o período das aulas, pode visualizar o exterior. Há, ainda, uma abertura menor, como uma porta, para que seja permitido o acesso à escola fora dos horários de entrada e saída dos/as estudantes.

É importante notar que, no início da coleta de dados para a pesquisa, esse portão não ficava fechado. Havia, no local, apenas uma grade, o

³⁴ Os artigos e substantivos são aqui empregados somente no feminino devido à inexistência de profissionais docentes masculinos no 1º ciclo de formação e, portanto, neste turno da escola.

que permitia a fácil comunicação do exterior com o interior. Por ali, os/as estudantes se comunicavam com os/as amigos/as fora da escola, especialmente no horário de recreio. Os/as adolescentes se acotovelavam nos dois lados da grade para conversar, combinar encontros e até namorar. Segundo a diretora da escola, o portão foi modificado para “dar mais segurança à escola e aos/às alunos/as”. Não se conseguiu perceber, ao longo da observação, qualquer tipo de atividade “inconveniente” ou “ilícita”, que confirmasse a afirmativa da diretora ou justificasse a necessidade da mudança. Contudo, tem-se o conhecimento de que muitos episódios considerados “censuráveis” pela lei e, obviamente, pela maior parte da sociedade, tais como venda de droga ou uso de cigarro e bebida, são fatos que têm integrado parte do cotidiano de muitas escolas em todo o País, o que poderia justificar a atitude da direção.

Cabe aqui lembrar que a região onde se localiza a escola tem um histórico de violências, dos mais diversos tipos, o que também justificaria a atitude da direção. Apesar de não haver relatos sobre a ocorrência deste tipo de fato no interior da escola, a diretora e a coordenadora descreveram alguns episódios vividos, muitos deles trágicos, por alunos/as, por ex-alunos/as e/ou por suas famílias, vizinhos/as e amigos/as, no entorno da escola. Nas observações, entretanto, o que se pôde, de fato, perceber é que, muitas vezes, a freqüente comunicação entre o interior e o exterior da escola dificultava o trabalho dos/as profissionais da escola, que tinham dificuldades de manter os/as alunos/as em suas respectivas salas de aula.

As experiências da violência cotidiana, apesar de vivenciadas por grande parte da população e das escolas brasileiras, não podem deixar de ser destacadas e contextualizadas, embora este não seja o principal objeto de análise deste trabalho de pesquisa. Vive-se, hoje, uma exacerbação da violência, em todos os níveis, o que tem preocupado diversos segmentos da sociedade, no Brasil e no mundo. São múltiplos os fatores “detonadores” da violência. Muitos/as teóricos/as e pesquisadores/as têm-se dedicado a evidenciar as ideologias, as

estruturas e os mitos que ajudam a reproduzir a manifestação das violências³⁵ (Adorno, 1994; Cardia, 1997; Peralva & Spósito, 1997; Zaluar, 1999). A resolução de isolar-se o exterior do interior da escola tem a nítida (e, até certo ponto, “justificável”) intenção de também isolar a escola das mazelas sociais, neste caso, da violência. Todavia, como ressalta McLaren (1997), torna-se imperioso, para a escola e seus atores, não avaliar a violência apenas “como uma ação individual, fora de um contexto de forças sociais” que produzem relações assimétricas de poder, especialmente em escolas de periferia que têm uma experiência, notadamente acentuada, de incidentes de violência e brutalidade (p. 183). Para McLaren:

“Mesmo que seja provavelmente verdade que as escolas não podem **refazer** a sociedade, elas devem encontrar maneiras melhores de tornarem-se locais vitais para todos os estudantes, locais onde eles possam aprender a usar os instrumentos para ganharem um senso de controle sobre seus destinos, em vez de sentirem-se presos pelo seu **status** social.” (1997: 183) (grifos do autor)

A escola investigada conta com uma pequena cantina, onde são servidas as refeições (merenda) dos/as alunos/as. Como a grande maioria das crianças e jovens não têm condições financeiras para adquirir a merenda, a escola não vende qualquer tipo de alimento ou guloseima, contudo, todos os dias são servidas merendas para aqueles/as que não puderem trazê-las de casa.

Há, ainda, uma sala para atividades de laboratório, desativada e utilizada pelas cantineiras e auxiliares de serviço geral como local para guardar seus pertences pessoais e alguns materiais de higiene e limpeza; um pequeno auditório, com um palco de madeira, do tipo tablado, e sem cadeiras; os dois únicos banheiros da escola destinados aos/às alunos/as, um masculino e um

³⁵ Aqui, emprega-se “violências”, no plural, dando destaque para a multiplicidade e variedade de tipos de violência presentes em nossa sociedade. Está-se atribuindo maior destaque, ainda que muito simplificadamente, à violência que se costuma nomear como “violência física” (uma violência “palpável” e “visível”), entretanto, vale notar que todos os tipos de violência, físicas ou simbólicas (pelo menos as que se pode perceber até o momento) que permeiam a realidade das relações sociais do País e do mundo, têm sido, de forma crescente, investigadas e problematizadas por pesquisadores/as no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

feminino, divididos internamente; a sala da coordenação; a sala da direção; duas salas de professores/as; a secretaria da escola; a biblioteca; uma sala para máquinas de reprodução de documentos e atividades; e, ainda, uma sala que é utilizada por uma psicopedagoga que presta assistência periódica a alguns/-mas alunos/as com dificuldades específicas. Esta sala fica fechada a maior parte do tempo.

A sala da coordenação é mobiliada com quatro mesas redondas, sendo três delas ocupadas pela equipe de coordenação, ficando uma desocupada. Algumas vezes, a coordenação é procurada por professores/as que necessitam de algum tipo de auxílio, seja pedagógico, envolvendo atividades em sala, livros, material de referência, seja disciplinar ou de manejo de classe, relacionado a problemas com alunos/as que não fazem tarefas, não participam da aula ou que estão inquietos ou brigando. É, também, lá, que a coordenação recebe pais e mães de alunos/as, para diálogos particulares e onde os/as estudantes com “problemas” disciplinares são chamados para conversar. Muitos dos fatos observados se passaram nesta sala.

As duas salas de professores/as apresentam características bem distintas. A primeira e mais popular delas (mais utilizada pelos/as docentes) é também a maior das duas. Com seis mesas, também redondas, é nesta sala que ocorrem todas as reuniões pedagógicas, que normalmente ocorrem às sextas-feiras, e conversas da coordenação com as/os professoras/es, bem como entre elas/eles mesmas/os. Ali, encontram-se armários de uso coletivo da escola, utilizados principalmente para guardar diversos materiais e recursos didático-pedagógicos.

Uma característica interessante referente ao uso desta sala, percebida durante a observação, é que o grupo de professoras/es que atuavam junto às turmas de 2º ciclo (até 5ª. série) tinha por hábito agrupar-se no canto esquerdo da sala, enquanto o grupo de professoras/es que atuavam junto às turmas de 3º ciclo (a partir da 6ª. série) habitualmente ficava mais do lado direito da sala³⁶. Dificilmente estes grupos se juntavam para discutir assuntos da escola

³⁶ O referencial para direito e esquerdo, neste caso, é a porta de entrada da sala.

ou conversar qualquer outra questão. No grupo do 2º ciclo as conversas costumavam tomar um tom sempre um pouco mais acalorado que as do grupo do 3º ciclo. As conversas eram sempre animadas e havia uma constante troca de informações entre elas/es. Era também este grupo que mais solicitava a presença da coordenação para discutir as atividades a serem realizadas, pedir sugestões e referências bibliográficas. O fato das mesas serem redondas facilitava esses pequenos agrupamentos. Em certa medida, também facilitava o isolamento de outros grupos de pessoas mais tímidas/introvertidas ou daqueles/as apenas interessados/as em seu próprio trabalho de docência.

A segunda sala de professores/as, diferentemente dessa primeira descrita, é bem menor. Contém uma única mesa, retangular e bem ampla. O local é utilizado por alguns/-mas poucos/as professores/as para a realização de atividades de planejamento. Em geral, uma pequena parte dos/as docentes permanecem ali no horário de recreio ou em algum intervalo, o que demonstra que este não é usado como um espaço, ainda que pequeno, de integração do coletivo da escola. Este isolamento não permite a vivência da diversidade e da diferença nas relações interpessoais do quadro docente, o que pode ocasionar algum tipo de dificuldade diante do trabalho coletivo da escola. Como a Escola plural tem como um de seus princípios básicos o trabalho coletivo de maneira ampla na escola (BELO HORIZONTE/PBH, 1994 – Caldeira, 2000), questiona-se se esta prática não estaria inviabilizando este princípio, já que nesta sala não foi possível perceber a organização/integração de docentes por grupos de trabalho específicos, como registrado na sala maior.

Na escola há dezoito salas de aulas, distribuídas em dois andares. Conta, ainda, com duas salas maiores, sendo uma utilizada como sala de artes e a outra usada para guardar cadeiras e carteiras quebradas. Existem, também, duas quadras: uma maior, para jogos de vôlei e futebol, e uma menor para jogos de peteca (também utilizada pelas alunas para jogar vôlei quando os alunos jogam futebol na maior)³⁷. Um outro portão, na lateral da escola, é mais utilizado pelos/as

³⁷ Aqui há uma demonstração das tensões presentes nas relações de gênero no contexto da escola, como revelam os estudos de LOURO e de WALKERDINE, por exemplo.

professores/as e outros/as profissionais da escola que vão de carro para o trabalho. Este portão fica dentro de um estacionamento. É importante destacar, aqui, que nenhum dos/as docentes reside no mesmo bairro daquele estabelecimento, embora muitos/as deles/as residam em bairros próximos.

A escola conta com um quadro de 65 (sessenta e cinco) profissionais docentes, distribuídos/as entre os três turnos. Deste montante de profissionais, 57 (cinquenta e sete) deles/as estão na atividade docente, em sala de aula, e oito desempenham a função de coordenadores/as. Além disso, há mais duas docentes que ocupam temporariamente a posição de diretora e vice-diretora da escola. São 1.347 (mil, trezentos e quarenta e sete) alunos/as atendidos, estando distribuídos, também, entre os três turnos. A maior concentração de alunos/as é no segundo turno (491 alunos/as) e no primeiro (476 alunos/as), respectivamente, por isso, nestes turnos a escola opera com sua capacidade total de turmas: 18 (dezoito turmas).

CAPÍTULO 2

DEFININDO E (DE) LIMITANDO CONCEITOS: CONFLITOS EPISTEMOLÓGICOS DE CATEGORIAS TEÓRICAS

“Raça, etnia e nação podem (devem) ser tratadas como construtos históricos que se formularam através e a partir de processos de conquista e subjugação, colonização e migração voluntária ou forçada, e seus usos, como também seu conteúdo, são freqüentemente determinados pelas intenções e interesses aí envolvidos, os quais podem ser acionados tanto para o exercício da dominação quanto para a resistência. Elas constituem formas pelas quais se instituem e legitimam variadas práticas de inclusão, exclusão, subordinação, privilegiamento e exploração com base em supostas diferenças biológicas, fisionômicas, culturais, morais, históricas e/ou territoriais que transmutam em origens e destinos comuns e que podem ser construídas no interior dos grupos, ser impostas do exterior ou se produzirem na interconexão desses movimentos e dessas relações.”

(Anthias e Yuval-Davis apud Meyer, 1998: 71).

A busca por uma “melhor” utilização de termos e conceitos que versam sobre as temáticas étnicas e raciais leva a um questionamento da forma pela qual estes conceitos instituíram-se, asseguraram-se e foram (ou não) legitimados. As divergências conceituais existentes são acentuadas, em certa medida, pelo uso indiscriminado dos conceitos de “raça”³⁸ e etnia, bem como pelo caráter polêmico existente neste tipo de discussão.

Tentar-se-á, neste capítulo, explicitar o sentido de termos e conceitos utilizados ao longo desse trabalho, justificando a “opção” e/ou privilegiamento de uns em detrimento de outros. Sobretudo, tentar-se-á apontar a tênue fronteira entre a utilização desses mesmos termos por diferentes (e muitas vezes divergentes) interesses sociais, políticos e ideológicos, sejam eles originários de grupos com maior ou menor poder e prestígio, onde opressores e oprimidos, paradoxalmente, podem utilizar-se do mesmo discurso, evidenciando interesses diversos aos quais estejam ligados ou representem.

Ao longo da história pode-se notar uma incessante busca por argumentos plausíveis que justifiquem a supremacia e a dominação de determinados grupos e/ou indivíduos sobre outros. Povos distintos, com origens culturais, “biológicas”³⁹, políticas, históricas, ideológicas, sociais, lingüísticas, religiosas e morais diferentes, especialmente aqueles que se viram obrigados a conviver e dividir o mesmo espaço geográfico e/ou territorial⁴⁰, em diferentes contextos e em situações das mais diversas, apoiaram-se no discurso da inferioridade do outro (considerado “o diferente”), onde o “eu” e o “meu” assumiram posição de destaque e de prestígio e onde a percepção da diferença cristalizou-se, primordialmente, na dimensão do visível. Isto é, a representação do que seja o “outro” estacionou nas diferenças mais explícitas e, portanto, mais perceptíveis, sejam elas fenotípicas, históricas, culturais e/ou morais.

A maior parte das doutrinas racistas parte da premissa da existência de uma superioridade racial de alguns povos sobre outros, utilizando um conceito morfobiológico de “raça”, de modo a legitimar o poderio de determinadas sociedades sobre outras e justificar atos de violência explícitos ou velados, motivados por esse mesmo discurso. Nessas doutrinas a superioridade racial foi (e ainda é) sempre atribuída a grupos com maior poder, ou a grupos ameaçados de perder o poder, geralmente político e/ou econômico, sendo tais grupos, ao mesmo tempo, produto e produtores do discurso da supremacia racial. Sabe-se, hoje, que o conceito “raça” tem um caráter político-ideológico carregado de significados. No entanto, até meados do século XX perdurou a “crença” numa hierarquização biológica.

Não se pode afirmar que tal pressuposto tenha-se extinguido, de fato, pois ainda hoje teorias racistas encontram-se presentes nas práticas

³⁸ Opta-se por grafar o termo “raça” entre aspas para enfatizar seu caráter de construção social e discursiva. Ao longo do texto procurar-se-á explicitar a necessidade dessa ênfase.

³⁹ A grafia do termo “biológica” entre aspas se deve ao fato de que não existem, segundo cientistas da área da genética humana, significativas diferenças biológicas entre os diversos tipos humanos, em nível genético. Entretanto, as diferenças fenotípicas são, na maior parte das vezes, confundidas com diferenças biológicas e assim utilizadas de modo a atender interesses diversos.

⁴⁰ Território, segundo teóricos/as do campo da Geografia, é um conceito abstrato que parte de uma categoria de análise definida por relações de poder que, muitas vezes, se efetivam no mesmo espaço físico.

discursivas de determinados grupos que apregoam e praticam o *apartheid*⁴¹ étnico e racial. Contudo, o avanço tecnológico e científico na área da genética humana contribuiu significativamente para a desmitificação do discurso fundamentado na “crença” de hierarquização racial. Pesquisas desenvolvidas⁴² por cientistas geneticistas e divulgadas largamente por periódicos especializados, bem como pela mídia, atestam não haver um fundamento, “cientificamente comprovado”, nessas teorias. Ou seja, geneticamente não há explicação comprobatória da existência de uma “raça” superior a outra, sobretudo pelo fator da pigmentação da pele ou das diferenças fisionômicas.

Concomitantemente, teóricos/as das humanidades, como os/as do campo da Educação, especialmente aqueles/as ligados/as aos Estudos Culturais, argumentam que o conceito “raça” é uma construção social, lingüística e discursiva⁴³ de caráter ideológico e sócio-político e que, por isso, é um conceito vazio e inoperante. Para Kabengele Munanga (1999), conhecido antropólogo que estuda e teoriza a questão, “raça não existe”, entretanto, existem diferenças visíveis. Estas diferenças são as cores e suas nuances. “Raça” seria, nessa perspectiva, um conceito sociológico, com uma dimensão espaço-temporal, utilizado para designar as cores, que são, segundo ele, a “realidade”⁴⁴.

O referido autor argumenta que o conceito de “raça” não consegue explicar a diversidade e o cruzamento de critérios fenotípicos, ou morfológicos, que, ao longo do tempo, criaram um grande número de “raças” e “sub-raças”. Este autor prefere a utilização do termo *populações* ao invés do termo “raça (s)”.

Ao buscar-se discutir sobre o conceito “raça” faz-se necessário remeter-se aos debates e às teorias desenvolvidas e utilizadas a partir do século XIX.

⁴¹ Palavra oriunda do dialeto do grupo branco sul-africano (africâner) que significa “separado”.

⁴² A obra de MUNANGA, Kabengele (2000) toca nessa questão.

⁴³ Ver: SILVA, Tomaz Tadeu da (2000).

⁴⁴ Não se pretende aqui argumentar em favor de uma realidade estável ou estática, algo pronto e definido. Entretanto, o referido autor busca considerar a existência de raças, no sentido de grupo, como algo inexistente, fictício ou ilusório.

2.1 - O CONCEITO “RAÇA”

Sem pretensões de esgotar uma discussão polêmica e densa como a de utilizar ou não o termo “raça” em trabalhos científicos e acadêmicos de pesquisa, bem como de esgotar seus significados, definições e conceitos, procurar-se-á traçar, de uma maneira simples, a trajetória desse conceito ao longo de um período da história, visando apontar seus usos tão controversos.

Alguns estudos sobre relações raciais⁴⁵ consideram o conceito “raça” relativamente recente. Segundo estes, foi a partir do século XVI que se efetivou o emprego do termo na língua inglesa, na qual seu uso não estaria necessariamente vinculado a um significado biológico e sim a uma noção de origem ou ascendência comum. Ou seja, o conceito de “raça” era associado à noção de indivíduos originários de um mesmo grupo, ligados por uma ancestralidade ou nacionalidade (noção de nação como um povo) e não às suas características físicas visíveis (biótipo).

De acordo com Michel Banton (in: Cashmore, 2000), até o século XVIII o principal paradigma para explicar as diversidades físicas e culturais respaldava-se no Antigo Testamento, (livro sagrado para algumas religiões) onde tais diversidades eram analisadas/encaradas de três formas: “como um desígnio de Deus, como resultado das diversidades ambientais independentemente de questões morais e como fruto de diferentes ancestrais originais” (Ibid: 448). Nesse ínterim, o sentido dominante na interpretação e no emprego do termo “raça” estava ligado à ancestralidade.

Foi, entretanto, no início do século XIX que surgiu grande parte das teorias poligenistas⁴⁶. Sob a influência de um anatomista comparativo francês, George Cuvier, a utilização do conceito de “raça” ficou vinculada a um sentido de tipo, ou seja, de designação de “espécies de seres humanos distintos, tanto pela constituição física quanto em termos de capacidade mental” (Ibidem). A diversidade dos povos era considerada uma diversidade natural, abrangendo,

⁴⁵ A maior parte desses estudos foi escrita originalmente nas línguas inglesa ou francesa. Alguns são citados nas obras de CASHMORE, Ellis (2000) e de GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (1999).

⁴⁶ Teorias ligadas à genealogia, à origem do indivíduo; de caráter biológico.

dessa forma, as diferenças nos reinos animal e vegetal (visão pré-darwiniana de natureza). Estas doutrinas perduraram até os dias atuais, no entanto, são freqüentemente consideradas como um “racismo científico” porque apregoam a superioridade de determinadas “raças” (espécies) sobre outras, apoiando-se em pseudo-evidências científicas ou empíricas.

A teoria da seleção natural de Darwin e a efetivação da genética como campo de pesquisa experimental contribuíram sistematicamente para o estudo das diversidades raciais. Com seu trabalho, Darwin criou uma nova interpretação da natureza, onde as diversidades físicas entre as pessoas ficaram vinculadas à diferença genética, à hereditariedade. Aqui, “raça” tornou-se uma subdivisão de espécies (subespécies) e a distinção destas subespécies estaria justificada pelo isolamento de indivíduos membros em relação a outros indivíduos pertencentes à mesma espécie. Ou seja, uma espécie seria composta por indivíduos de diferentes subespécies.

Alguns liberais desse período, sobretudo os ingleses, apoiavam-se nesses discursos teóricos na pretensa intenção de justificar a ordem econômica vigente, onde “todas” as relações (comerciais, econômicas e, sobretudo, sociais) eram relegadas a um “produto das virtudes individuais”, nas palavras de Guimarães (1999: 30). Nessa lógica, os/as negros/as foram considerados uma “raça” moral e intelectualmente incapacitada para o convívio na “civilização”, sendo, por isso, escravizados ou mantidos em situações inferiores e subalternas. As mulheres, da mesma maneira, foram consideradas “inferiores” devido às características de seu sexo, ocupando, então, posições subordinadas; assim como aos/às pobres faltariam sentimentos, virtudes e valores nobres para que pudessem ascender econômica e socialmente.

Na atualidade, o termo “raça” tem sido empregado por segmentos dos Movimentos Negros, bem como por alguns/mas sociólogos/as, com uma nova interpretação que ressignifica a dimensão histórica, social e política desse termo. De acordo com Gomes (1994), esta ressignificação efetiva-se porque estes grupos, de militantes e de teóricos/as, crêem que a utilização deste termo pode explicitar os conflitos e confrontos, presentes na sociedade brasileira (bem como

em outras partes do mundo), ligados ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial. Se no Brasil estes preconceitos são motivados, em sua maioria, por diferenças de fenótipo (preconceito de cor) e não por diferenças culturais⁴⁷, seria justificável a aplicação do termo “raça”, numa nítida estratégia, política e ideológica, que tenta construir (ou reconstruir) um novo discurso que sobreporia velhos conceitos ligados à questão da “raça”.

Em muitos países, especialmente em países de língua inglesa como os Estados Unidos, o termo “raça” também tem sido amplamente usado como uma construção social de identidade. Isto é, o termo “raça” significaria/representaria um grupo de indivíduos socialmente ligados por determinados marcadores físicos (fenótipos) como, por exemplo, a pigmentação da pele, as características fisionômicas, a textura do cabelo e a estatura, entre outros. Algumas pessoas, sobretudo os/as cientistas sociais, na intenção de diferenciar o uso social do vocábulo de seu uso biológico, utilizam-se da expressão “raça social”.

Segundo Van Den Berghe (In: Cashmore, 2000: 455), as “raças sociais” *não* são simplesmente subespécies geneticamente ligadas entre si, mas referem-se a indivíduos membros de uma determinada “raça social”, ou seja, indivíduos **socialmente ligados** entre si. Tais indivíduos, freqüentemente seriam, em muitas sociedades multirraciais, parentalmente próximos. Isso se daria, principalmente, em sociedades com um histórico de escravidão, como no Brasil e nos Estados Unidos (escravos/as negros/as africanos/as), ainda que os rótulos raciais, isto é, rótulos vinculados à origem racial, genética e/ou fenotípica, tenham significados distintos. Em suma, isto quer dizer que o seu significado é diretamente relacionado ao contexto espaço-temporal (lugar e época) no qual esteja inserido. Simplificadamente, pode-se afirmar que “um mesmo rótulo social pode abranger combinações muito diferentes de ancestralidade” (Van Den Berghe, 2000). Por exemplo, se por um lado, no Brasil um indivíduo só é, genericamente, classificado/a, por toda a sociedade, e, muitas vezes, auto-

⁴⁷ Muitos estudos sobre relações raciais e étnicas no Brasil atestam essa afirmativa. Entre estes destacam-se os de Oracy Nogueira sobre o “preconceito de marca” ou preconceito de cor.

classificado como um negro por ter uma ancestralidade predominantemente africana (dimensão do visível/"marcas": fenótipo), por outro lado, nos Estados Unidos um indivíduo com uma ancestralidade predominantemente europeia é classificado/a, e auto-classificado, como negro pela presença mínima de uma herança familiar africana (origem: ascendência negra)⁴⁸. Ser ou não negro/a segue, desta maneira, uma designação social e não, simplesmente, uma designação morfobiológica.

É importante ressaltar que a maior parte das sociedades humanas não utilizou os fenótipos como parâmetro para a distinção dos povos e nem todas reconhecem as "raças sociais", como enfatiza Van Den Berghe (2000). Este autor insiste que *"onde quer que as raças sociais existam, existe invariavelmente uma atribuição de importância social e comportamental aos marcadores físicos"* (In: Cashmore, 2000: 455). Em outras palavras, sociedades que reconhecem as "raças sociais" são primordialmente racistas, pois, em geral, os membros do grupo dominante crêem que as diferenças fenotípicas estão ligadas a características morais e comportamentais e, sobretudo, intelectuais. Nesse sentido, "raça" e racismo estariam estreitamente ligados.

2.2 - A INTRODUÇÃO DO CONCEITO DE "ETNIA"

Na tentativa de superação dessas questões epistemológicas ocasionadas pelas várias definições e pelos mais diversos usos do conceito de "raça", alguns/mas estudiosos/as passaram, então, a adotar outro conceito, também pouco consensual: o conceito de etnia. Tal conceito, utilizado para substituir ou superar o conceito de "raça", abrange um conteúdo cultural, histórico e psicológico. Segundo Fredrik Barth, um grupo que compartilhasse valores culturais fundamentais constituiria um campo de comunicação e interação, identificar-se-ia e seria identificado por outros grupos como diferente, constituindo

⁴⁸ Ver NOGUEIRA, Oracy (1995).

uma categoria diferenciável de outra categoria do mesmo tipo⁴⁹. Para Barth, esse grupo pode ser definido como um grupo étnico.

Poutignat & Streiff-Fenart (1998) afirmam, em seus estudos sobre *etnicidade*⁵⁰, que Vacher de Lapouge foi um dos pioneiros no uso do conceito etnia, sendo, segundo eles, o primeiro a usá-lo na língua francesa, introduzindo tal noção nas ciências sociais ainda no século XIX. Seu principal objetivo era tentar responder à grande questão que mobilizava muitos estudiosos, autores e teóricos⁵¹ da época e que consistia em: “*como abranger princípios sobre os quais se fundam a atração e a separação das populações?*” (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998: 33).

De acordo com estes autores, Lapouge, que era um zoologista e um defensor da chamada “escola selecionista”, afirmava que a “raça” podia ser definida como uma característica biológica de um conjunto de indivíduos com determinados traços hereditários comuns. No entanto, acreditava que “o homem” estaria, como característica própria da espécie, mais submetido à seleção social do que à seleção natural. Para Lapouge, a utilização de um novo conceito, como o de etnia, tornou-se imprescindível na prevenção de um “erro” epistemológico que consistiria na confusão entre características morfológicas (“raça”), e/ou psicológicas, com a situação de agrupamento por laços intelectuais, manifestados pela cultura ou pela língua.

Todavia, foi no pós-guerra (meados do século XX) que o conceito de etnia ganhou um uso mais acentuado. Visando suplantiar as teorias racistas, baseadas em uma noção biológica de “raça”, nas quais os/as nazistas se apoiaram para justificar o anti-semitismo e, conseqüentemente, o holocausto, o termo “étnico” passou a ser empregado na intencionalidade de enfatizar o caráter histórico e cultural dos grupos humanos. Isto é, a noção de etnia deveria

⁴⁹ Este é um argumento empregado por Fredrik Barth, em seu artigo “Grupos Étnicos e Suas Fronteiras”, que foi reproduzido no posfácio do livro de POUTIGNAT & STREIFF-FENART (1998). Trata-se, na verdade, da introdução de uma obra coletiva que tem por título original: “*Ethnic groups and boundaries*”, de 1969.

⁵⁰ Termo utilizado, segundo os autores, para designar a consciência de pertencimento a um determinado grupo étnico.

⁵¹ Por não encontrar qualquer registro de autoras dessa temática, nesse período da história, optou-se pelo emprego dos substantivos apenas no masculino.

contrapor-se à idéia de hereditariedade, em termos morais e intelectuais, distinguindo o natural (biológico) do simbólico e social (cultural) (Meyer, 1998).

Neste sentido, o termo etnia ficou impregnado de significados anteriormente atribuídos ao termo “raça” (sentido de origem), sendo que este último ficou relegado ao reino da natureza enquanto o primeiro foi vinculado à dimensão cultural, o que ocasionou a dicotomia desses termos (raça/biológico x etnia/cultural), ainda que sua utilização ultrapasse esses limites.

O termo etnia, que deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e que se refere a povo ou nação, contemporaneamente tem sido aplicado referindo-se a “um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns” (Cashmore, 2000: 196). Basicamente, esse conceito tem sido utilizado para fazer referência a uma união de grupos sociais, agregados conscientemente e/ou relacionadas por experiências comuns ou compartilhadas.

Entretanto, há que se ressaltar que a maioria das experiências destes grupos é, de acordo com a análise de Ellis Cashmore (2000), de privação, como no exemplo dos/as imigrantes e seus descendentes. Muitas vezes, esses/as migrantes foram forçados/as a abandonar sua pátria de origem, seja pela busca de uma vida melhor, caso das colônias imigrantes européias e asiáticas fixadas em toda a América, ou porque foram obrigados/as por um poder de força, caso dos/as escravos/as africanos/as “arrancados/as” de seu continente. Há, ainda, a situação de privação vivenciada pelos/as nativos/as de terras invadidas e depois extirpados/as de seu habitat (os/as indígenas nativos/as das Américas e os/as aborígenes australianos/as são um exemplo disso). Em geral, todos esses povos foram, de alguma forma, negados e/ou silenciados, pela sua neutralização política, de sua privação material e da descaracterização de sua cultura⁵².

A tomada de consciência de sua própria situação e das dificuldades comuns pode levar ao agrupamento desses povos (entre os pares) na tentativa de buscar apoio e conforto, superar limites e criar uma certa estabilidade cultural junto à cultura dominante. Essa tomada de consciência dar-se-ia, segundo

⁵² Cultura no sentido antropológico do termo: valores, crenças, costumes, instituições, artefatos, etc...

estudos da temática, a partir da ênfase nas características de suas vidas, de seus pares e/ou de seus ancestrais, e pelo reconhecimento de sua própria cultura, ou seja, de seus próprios valores, costumes, crenças e instituições.

Para Cashmore, uma etnia ou, mais precisamente, um “grupo étnico” nada mais é que uma *“resposta criativa de um povo que, de alguma maneira, se sente marginalizado pela sociedade”* (2000: 197), não havendo, necessariamente, uma relação entre este conceito e o conceito de “raça”. Este autor, no entanto, considera que há uma superposição desses conceitos à medida que um grupo pode ser considerado uma “raça”, sendo, por isso, excluído ou banido das principais e mais poderosas esferas da sociedade, e ao mesmo tempo ter a possibilidade de se agregar em torno de um “grupo étnico”, a fim de salientar a sua identidade comum e a sua unidade, numa estratégia de sobrevivência. Michel Banton (In: Cashmore, 2000) considera que a diferença essencial entre estes dois conceitos consiste em que o “grupo étnico” refletiria *“as tendências positivas de identificação e inclusão”*, enquanto “raça” refletiria *“as tendências negativas de não-associação e exclusão”*.

Apesar da constante mudança no uso de termos e de definições não se pode valorizar este ou aquele conceito como o “melhor” caminho a seguir, pois, os conflitos teóricos e epistemológicos tornam-se cada vez mais acirrados, não havendo, até aqui, possibilidade de consenso. Munanga (1999) argumenta que, na realidade, ambos os conceitos, “raça” e etnia, são “conceitos cômodos para dizer a mesma coisa”. Etnia seria um termo “mais polido”, na verdade um eufemismo, uma maneira cômoda de não comprometimento, de demonstrar-se não racista.

Por compreender a relevância, tanto dos aspectos físicos, quanto dos aspectos culturais, históricos, sociais e políticos dos sujeitos desta pesquisa, foi levado em conta que todos estes estão presentes, como causa e efeito, na vivência das práticas de exclusão e/ou discriminação destes sujeitos. Buscou-se, deste modo, considerar as múltiplas variáveis envolvidas nessa pesquisa e sua importância para a análise do caso estudado. Além disso, pretende-se explicitar, com este trabalho, que o não consenso dos conceitos de “raça” e etnia pode ter sua origem na dificuldade intrínseca e implícita em se discutir e teorizar sobre o

“problema” dos conflitos “raciais” e étnicos nas sociedades e nos contextos onde eles estão presentes.

Assim sendo, busca-se agregar as diferentes, mas não divergentes, considerações de Banton (2000) e de Munanga (1999), argumentando que neste estudo os termos “raça” e etnia são conceitos que se referem a um mesmo grupo (o grupo negro/afrodescendente brasileiro). Sabe-se que este grupo não é homogêneo, sendo composto por diferentes experiências, vivências, concepções e percepções de mundo. Isto significa dizer que se está considerando a não existência de uma única cultura negra/afrodescendente e sim a existência de uma multiplicidade de culturas no interior de grupos (múltiplas culturas negras/afrodescendentes). Neste sentido, o foco central deste trabalho é o elemento comum que une esses indivíduos e esses grupos, ou seja, toma-se a exclusão social destes sujeitos como o elemento unificador que orienta essa pesquisa.

Optou-se por não privilegiar um desses dois conceitos (“raça” ou etnia), por compreender que o objetivo deste estudo é voltado tanto para as dimensões negativas da não-associação e da exclusão social (sentido de “raça” para Banton) como para as dimensões positivas de identificação e inclusão em comunidades ou grupos (sentido de grupo étnico para o mesmo autor), ou sentimento de pertencimento.

O objetivo é a busca de uma conciliação entre os conceitos. O que se pretende é demonstrar que, independentemente do vocábulo empregado, o **problema** da desigualdade e dos conflitos raciais é um fato marcante presente nas relações sociais contemporâneas e que, como tal, deve ser encarado/tratado como um desafio mais amplo, que se sobrepõe a questões epistemológicas ou acadêmicas. É imprescindível voltar-se para a questão maior que é a dimensão do sofrimento, da crueldade e, sobretudo, da injustiça, causadas pelas assimetrias culturais, étnicas ou raciais, vivenciadas pelos/as afrodescendentes, sujeitos/objeto deste estudo. Acredita-se que, mais do que se ater à definição de um conceito, é necessário deter-se no fenômeno (exclusão social de um grupo cultural/racismo) e em suas causas e/ou efeitos.

2.3 - CONFLITOS E CONFRONTOS NO INTERIOR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Considerando que não há como discutir a questão da diversidade deixando de lado a questão da discriminação racial, pretende-se agora levantar alguns outros aspectos, também conceituais, ligados às relações raciais, de modo a favorecer a interlocução com a temática.

Ao discutir-se os conflitos e confrontos no interior das relações étnico-raciais o mais usual é remeter-se aos termos e conceitos comumente utilizados por diferentes correntes sociais e políticas, que transitam com uma certa “facilidade” entre diversos espaços e permeiam desde discussões da academia até o senso comum. Por tudo isso, torna-se relevante colocar em pauta certos conceitos, uma vez que estes emergiram em diferentes momentos dos processos de coleta e análise dos dados, insistindo, assim, em seus significados.

Entre os termos freqüentemente utilizados estão o **racismo**, o **preconceito** e a **discriminação racial**. Inúmeras são as suas definições, podendo-se tomar como fonte teorizações de diversos campos, como a Sociologia, a Antropologia e a Educação, entre outros. No entanto, considera-se importante defini-los neste texto, pois, muitas vezes, estes mesmos termos são empregados como se fossem sinônimos. Reconhece-se sua intrínseca relação, entretanto, a ênfase na definição desses termos justifica-se pelo fato de que, muitas vezes, a prática de violências das mais diversas (simbólicas ou não) pode ser (e é) atenuada por uma “simples” troca de vocábulos.

Entende-se que o **racismo** talvez seja, entre os três conceitos aqui tratados, o que carrega uma conotação mais controvertida, sendo objeto de diferentes leituras e interpretações. Com um caráter essencialmente ideológico, o racismo caracteriza-se pela supervalorização de uma “raça” (um povo) e de sua cultura, em detrimento de outra. Em outras palavras, o racismo é um processo discursivo, e de práticas sociais, de construção das diferenças, em que determinado grupo tende a considerar *outros grupos* como inferiores, baseando em diferenças físicas ou culturais.

Em geral, o grupo supervalorizado possui maior poder e prestígio (dominante) e busca a afirmação dessa pretensa superioridade na prática discursiva da inferioridade do outro (o diferente/"dominado"), o que, muitas vezes, culmina em preconceito, em discriminação e, mais ostensivamente, em segregação. O poder desse grupo, que se posiciona como superior, é quase sempre associado às dimensões culturais, sociais, políticas e, sobretudo, econômicas, podendo, em cada situação, estar presente uma ou mais destas dimensões. Todavia, como já foi dito, a maior parte das doutrinas racistas apoiou-se (ou apóia-se) na pseudo-existência de diferenças biológicas e/ou genéticas que justifiquem a supremacia cultural e racial de determinadas sociedades.

A partir dos anos 70 (século XX), entretanto, com a relativa mudança no uso do termo "raça", vê-se o surgimento de uma *nova forma de racismo*, em que há o deslocamento de seu eixo central. Este "novo racismo" não poderia ser mais sustentado no conceito de "raça", no sentido biológico do termo, uma vez que nesse campo não encontrava suporte que o justificasse. Ele seria, então, alimentado pela noção de etnia, ligada à dimensão cultural, mas com diferentes usos, isto é, com usos particulares, sempre sustentando argumentos que justifiquem a superioridade de uns/umas sobre outros/as. Estes "novos" argumentos em favor do racismo, de natureza mais sutil e, portanto, mais perversos, têm dificultado a busca por soluções necessárias ao enfrentamento desse problema.

Vale ressaltar que a relação entre "raça" e cultura trouxe "alguns" elementos, aparentemente positivos, às questões ligadas ao racismo, como a própria discussão deste problema, o que, entretanto, termina apenas por dar maior visibilidade do processo de naturalização da superioridade do grupo branco em detrimento aos demais grupos raciais e étnicos. Contudo, esta relação não tem em nada contribuído para a reestruturação do imaginário coletivo, principalmente, daqueles grupos e/ou indivíduos racistas, que continuam utilizando-se do argumento da diferenciação e da superioridade (agora "cultural") para promover atitudes excludentes e violentas. Esta mudança de eixo, ou de argumentos, estaria, simplificarmente, diluindo as relações de poder envolvidas, ou seja,

estaria contribuindo para um mascaramento da utilização do racismo, como estratégia de manutenção de poder. Neste aspecto, o racismo torna-se ainda mais cruel, pois, por ser ideológico, finca raízes, ensina conceitos e preconceitos, veicula a intolerância e a xenofobia, além de criar situações de conflito (armados ou não).

Diretamente associado à noção de racismo está o **preconceito racial**, que parte de uma idéia pré-concebida e não refletida de superioridade de uma “raça”. Do latim *prae* (antes) e *conceptu* (conceito), tal termo “*pode ser definido como o conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com eles*” (Cashmore, 2000: 438).

Geralmente, o preconceito ocorre a partir de “generalizações grosseiras” de características atribuídas a certos grupos, que podem ser chamadas de estereotipizações. Muitas vezes são conferidas a um indivíduo características consideradas “gerais” a todo o seu grupo de origem, desconsiderando as especificidades e singularidades das pessoas no interior do grupo. Este é, por exemplo, o caso do estereótipo asiático, em que chineses, japoneses, coreanos, vietnamitas, com todas as diversidades internas de cada uma dessas nacionalidades, só por pertencerem à chamada raça “amarela”, são considerados “todos iguais”.

Muitas vezes, e na maioria delas, a expressão *preconceito* tem sido utilizada de modo a atenuar as violências sofridas por diversos grupos minoritários e excluídos, dissimulando o caráter essencialista e, sobretudo, ideológico dos atos de quem pratica tais violências. O preconceito, como vocábulo, permite uma pseudo-idéia de desconhecimento ou descuido por parte daquele/a que pratica o racismo, portanto, ele permite que se amenize ou disfarce a gravidade de práticas racistas no interior das relações sociais.

Considera-se como o ápice do racismo a **discriminação racial**, uma vez que esta pode assumir sua forma mais “violenta”⁵³. A discriminação, de uma

⁵³ Consideram-se aqui tanto os aspectos físicos quanto os aspectos simbólicos da violência.

maneira geral, pode ser caracterizada por um comportamento hostil para com indivíduos oriundos de um grupo distinto daquele/a que a pratica. Distinções, exclusões, restrições ou preferências baseadas em características físicas, raciais, de cor, de descendência ou de origem étnica, que tenham por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condições, isto é, igualdade de direitos humanos e de liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública) podem ser, segundo teóricos/as das relações raciais, consideradas discriminação racial (Jesus, 1997).

O que mais diferencia a discriminação do preconceito é a sua característica ativa, intencional ou não, quer dizer, *“trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação”* (Cashmore, 2000: 172). Neste sentido, a discriminação pode ir desde a imputação de rótulos pejorativos, atribuição de apelidos, emprego de piadas e chacotas, até a criação de impasses e de dificuldades para o acesso às esferas públicas e privadas, como educação, trabalho, participação política e outras, dos grupos e indivíduos discriminados/as. Ainda assim, seus usos podem ocultar ou, melhor dizendo, mascarar seu caráter político e ideológico vinculado ao racismo, o que abrandaria, mais uma vez, a força ou a violência da ação de quem a pratica.

Vale notar que o lado extremo da discriminação, para muitos/as autores/as, é a segregação racial. Segundo Peter Raticliffe (In: Cashmore, 2000), existem dois tipos de segregação: *de jure* e *de facto*. O primeiro tipo de segregação, *de jure*, consiste em uma situação em que grupos definidos como diferentes, racial ou etnicamente, são separados por lei, como foi o caso, por exemplo, do apartheid sul-africano, já atualmente modificado, e da lei “Jim Crow”, da era pós-guerra secessão nos Estados Unidos e, mais recentemente, o caso da Bósnia.

Na segregação *de facto* a separação, baseada no mesmo princípio da diferença, existe sem uma restrição formal legal e, algumas vezes, segue a abolição formal de sua equivalente *de jure*. Para este caso, temos como exemplo

o que ocorre, hoje, nos mesmos países, África do Sul e Estados Unidos. Na prática, este tipo de segregação é caracterizado pela separação espacial dos/as “diferentes”. Como exemplo desta segregação tem-se a separação de ambientes de moradia, como a existência de bairros diferentes para brancos/as e negros/as, ou de ambientes de diversão ou igrejas.

2.4 - ANCESTRALIDADE E NEGRITUDE: NEGRO/A OU AFRODESCENDENTE?

Uma das maiores dificuldades na concretização de pesquisas ligadas à área das Ciências Humanas refere-se à utilização de parâmetros para a definição da população a ser investigada, especialmente quando se trata de um contexto com tantas especificidades como o brasileiro. Isto significa dizer que, antes mesmo do trabalho de campo, as próprias subjetividades do/a pesquisador/a podem atuar e, geralmente, atuam, na significação e na tipificação daqueles/as personagens que estão focados na análise. No caso de pesquisas com um recorte voltado para as dimensões étnica e racial, como o desta investigação, este processo inclui arbitrariedades e juízos de valor que tendem a se tornar explícitos ao longo da observação e, principalmente, da análise dos dados. Torna-se, então, imperativo localizar, mais uma vez, o ponto de onde se está partindo, mostrando como foi realizado o processo de tipificações daqueles sujeitos.

O Brasil, diferentemente de outros países multirraciais, criou um mecanismo singular para lidar com a sua multiplicidade étnico-racial. Este mecanismo, em verdade, consolidou-se, primeiramente, a partir do ideário do branqueamento (séc. XVIII e XIX), que objetivava clarear a população brasileira, que era composta por um grande número de negros/as e mestiços/as, por meio da miscigenação ostensiva de indivíduos não brancos com grupos raciais brancos europeus. Houve, assim, uma tentativa de transformação dos/as negros/as em brancos/as, numa espécie de “genocídio pacífico”, em que os/as negros eram redimidos, isto é, “salvos” de sua cultura de origem (Seyferth, 2002).

Neste período, a abertura do País para a imigração branca tinha, além do objetivo de branqueamento, interesses geopolíticos de povoamento. Prova disso é a ocorrência da colonização branca, principalmente em região de fronteira (caso dos Estados da Região Sul do Brasil). A intenção de clarear a população, pela miscigenação maciça, foi também expressa pelo alto apreço do Imperador D. Pedro II à imigração de suíços, em 1818, para a região de Nova Friburgo – RJ. Ele considerava, de acordo com Seyferth (2002), tal colonização um grande passo para o desenvolvimento do progresso, mas o ideal do branqueamento estava também implícito no seu discurso progressista. A mestiçagem, que estava associada à decadência, deveria findar com a “purificação” da sociedade. O jornalista e político brasileiro Aristides Lobo (1838-1896) afirmava: “O Brasil precisa da albumina branca para apurar o mascavo nacional”.

Os pressupostos raciais e étnicos da população brasileira assentavam-se em uma classificação tipológica hierarquizada, isto é, os tipos raciais eram definidos a partir de uma classificação racial que ia do tipo “branco” ao tipo “negro”, entremeados pelas nuances mestiças, com uma valorização e uma defesa veemente do primeiro tipo (branco). Mulatos/as, caboclos/as, cafuzos/as e mamelucos/as são algumas das tipificações utilizadas para classificar os/as mestiços/as, neste período da História. A percepção da diferença, também aqui, ficava amparada na dimensão do visível, nas “marcas”⁵⁴, sobretudo físicas, mas, também nas “marcas” culturais.

Para Kabengele Munanga (1999), o ideário do branqueamento contribuiu para a divisão de negros/as e mestiços/as e a alienação do processo de identidade de ambos/as. Este autor argumenta que:

“Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade

⁵⁴ Toma-se, aqui, de empréstimo o conceito de “marca” trabalhado nos estudos de Oracy Nogueira no início do século XX.

baseada na ‘negritude’ e na ‘mestiçagem’ já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.” (Ibid: 16)

O insucesso da estratégia de branqueamento da população, provocada por inúmeros fatores, até mesmo genéticos⁵⁵, a demanda de que “para se ter uma nação é preciso criar um povo” voltou-se para a construção de um mito ainda bastante arraigado na sociedade brasileira contemporânea: o mito da democracia racial. Este mito apoiou-se no discurso da mestiçagem para enfatizar um hipotético modelo de universalismo, onde “todos/as são mestiços/as” e, portanto, supostamente “iguais”, confluindo para um modelo cultural de identidade nacional que nega a diferença.

Como mito arraigado, a suposta democracia racial do Brasil criou, e cria, especificidades e dificuldades na definição de sua população. O ditado popular “somos iguais, porém, diferentes”, de certa maneira, retrata a ambivalência das identificações raciais e étnicas brasileiras. Definir e afirmar a tipologia racial deste ou daquele indivíduo ou grupo é tarefa das mais penosas, sendo sempre arbitrária.

Os órgãos governamentais brasileiros responsáveis pelo levantamento de dados sobre a população no Brasil optaram por uma classificação tipológica que envolve cinco tipos: branco, preto, pardo, amarelo e indígena (fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Alguns/-mas outros/as pesquisadores/as trabalham utilizando múltiplas formas de classificação racial, além da classificação do IBGE: a classificação arbitrária do/a próprio/a pesquisador/a; a autoclassificação dirigida, que trabalha com alguns outros tipos pré-definidos em que o/a investigado/a se encaixa num deles; ou ainda a autoclassificação aleatória, em que não há definição de tipos e o/a pesquisado/a se auto-define, a partir de suas próprias subjetividades. Contudo, todas estas classificações ainda são, em certa medida, arbitrárias e recebem, por

⁵⁵ Para a ciência genética as características de fenótipo (definidas por determinados componentes genéticos – genes) do grupo negro são consideradas “dominantes”, enquanto as do grupo branco são consideradas “recessivas”. Isso, grosso modo, significa dizer, em um cruzamento inter-racial as características negróides tendem a preponderar sobre as características caucasianas.

isso, inúmeras críticas. A principal delas é que não conseguem abranger e expressar uma caracterização e uma classificação, melhor definida ou mais clara, da composição racial brasileira. Todas elas, certamente, apresentam dificuldades para a efetivação do trabalho de pesquisa. De qualquer forma, a noção de pertencimento racial mais claramente visível, até no nível de senso comum, parece estar mais ligada às “marcas” físicas que à genética. É imperativo, por isso, partir da interpretação sociológica das “marcas” ao invés da interpretação meramente biológica.

O definir-se negro/a, branco/a ou outro tipo particular envolve um processo de auto-identificação que é subjetivo e, portanto, singular. O papel do/a pesquisador/a não é o de identificar o sujeito como se esta identificação fosse única e definitiva. No entanto, este mesmo sujeito, que se pretende observar e analisar, deve, e pode, ser identificado e definido pelo/a pesquisador/a, no processo de delimitação do universo investigado. É necessário, entretanto, destacar que este processo de identificação e definição é amparado na sua própria percepção de mundo e de sujeito. O que se argumenta, aqui, é que é possível definir o pertencimento cultural de um indivíduo pelos próprios critérios objetivos e subjetivos do/a pesquisador/a.

Neste trabalho de pesquisa optou-se pela definição racial dos atores investigados por critérios estabelecidos pela pesquisadora, mesmo sabendo que esta identificação tem dimensões bastante limitadas. Esta definição buscou estar em consonância com determinados cânones sociais. Tem-se a clareza de que estes cânones, apesar de arbitrários, têm sido utilizados por teorias e indivíduos racistas, e que também, infelizmente, têm perpassado o cotidiano das relações sociais brasileiras. Estes cânones são os mesmos que podem unir indivíduos em torno de uma causa e, ao mesmo tempo, são aqueles que podem discriminar e excluir os sujeitos. É por meio deles que se consolidam, ainda que não definitivamente, os sentimentos de pertencimento a um determinado grupo e/ou que se solidificam os preconceitos. Nesse sentido, o senso comum tem um papel relevante. Em um país como o Brasil tende-se a considerar como negro/a aquele/a cuja tez o/a remete à sua ancestralidade africana, pode-se, em vista disso, inferir

que instituições como a escola e a polícia não têm grandes dificuldades ou obstáculos éticos em definir quem é ou quem não é negro. Afinal, nunca se soube que a polícia tenha tido qualquer problema para definir que é ou não um/a negro/a⁵⁶.

Assim, tendeu-se a adotar uma classificação racial em que os aspectos cromáticos e os atributos físicos são preponderantes, ou seja, na definição racial dos indivíduos, em geral, utilizaram-se suas características de fenótipo para identificá-los: as chamadas “marcas” ou marcadores físicos. Neste sentido, o corpo constitui-se em uma “marca” utilizada para a construção das tipificações.

Como ressalta Nogueira (1998), a noção do corpo representando um signo, simbólica e socialmente concebido, possibilita o entendimento das estruturas de uma sociedade. Para esta autora, a sociedade privilegia determinadas características – morais, intelectuais ou físicas – como atributos que devem compor o indivíduo. A partir desses supostos atributos são constituídas as representações sociais do corpo, que vão para além de seu caráter biológico. O corpo, nessa perspectiva, adquire uma função ideológica, onde “a aparência funciona como garantia ou não da integridade de uma pessoa”, isto é, “em função da aparência (atributos físicos), alguém é considerado como um indivíduo capaz ou não de cometer uma transgressão (atributos morais), por exemplo”. A proximidade ou o distanciamento de uma determinada imagem ou tipificação valorizada do corpo é fator determinante na identificação do outro.

Partindo dessas argumentações Nogueira (1998) infere que a definição do que é ser negro/a passa pela significação social atribuída ao corpo negro, ou seja, a identificação do indivíduo negro está vinculada à representação construída, histórica e socialmente, acerca do corpo. Identificação, esta, nem sempre positiva ou benéfica ao grupo negro. Em suas palavras:

⁵⁶ É importante ressaltar que a cor da pele neste caso, como em outros, alia-se à posição econômica e social (Guimarães, 1999; Hasenbalg & Silva, 1990). Cor e renda definem os/as mestiços/as, por exemplo, em negros/as ou “morenos/as”, sendo os/as últimos/as associados/as à raça branca, onde a cor como passa a ser uma diferença secundária.

“De fato, os atributos físicos que caracterizam o negro, e mais particularmente a cor da pele, expressam as representações que historicamente, associam a essas características físicas atributos morais e/ou intelectuais que vão corresponder, no espectro das tipificações sociais, àquilo que se instaura na dimensão do distante, ou seja, àquilo que expressa o que está além do conjunto dos valores nos quais os indivíduos se reconhecem. [...] Desta forma, a rede de significações atribuiu ao corpo negro a significância daquilo que é indesejável, inaceitável, por contraste com o corpo branco, parâmetro da auto-representação dos indivíduos.” (Ibid.: 42) (grifo da autora)

A questão que aqui se coloca passa pela argumentação de que a partir de algumas características físicas do indivíduo, tais como a cor da pele, a textura do cabelo, as feições do rosto, entre outras, são os parâmetros adotados canonicamente pela sociedade brasileira, mais especificamente, para a tipificação e a definição dos indivíduos. Sendo assim, ainda que o próprio indivíduo não se auto-classifique da mesma maneira que o/a pesquisador/a, ou ainda que o indivíduo não se identifique com a tipificação efetivada pelo/a investigador/a, há certos cânones sociais que corroboram esta tipificação. Vale lembrar que estes cânones são sempre arbitrários e incômodos para ambos/as, porém a elaboração/realização de um trabalho de pesquisa exige que, em determinadas situações, o/a pesquisador/a valha-se de algumas arbitrariedades, ainda que se perceba, como já explicitado neste capítulo, seus limites e suas deficiências.

Os movimentos sociais negros no Brasil, em geral, preferem a adoção do termo negro/a para designar indivíduos negros/as e mestiços/as. Em verdade, esta adoção se constitui muito mais numa estratégia política de unificação dos grupos, que o discurso da mestiçagem contribuiu para dissimular, do que numa preocupação teórica ou metodológica. Munanga (1999) afirma que estes movimentos

“ tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de um grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada.” (p. 14)

Entretanto, alguns/-mas teóricos/as das questões étnico-raciais, bem como algumas correntes dos movimentos sociais negros, preferem a utilização do termo afrodescendente, sugerindo implicitamente que este termo seja capaz de congrega a identidade “negra” e a identidade “mestiça”, criando um consenso e uma unidade que separadamente estas identidades não conseguiram cristalizar. Apoiando-se neste argumento, optou-se, neste trabalho de pesquisa, pela definição dos sujeitos investigados utilizando a terminologia afrodescendência. Contudo, cabe enfatizar que as características visíveis foram, de certa forma, determinantes na definição destes sujeitos. Partiu-se da premissa de que o racismo brasileiro tem na “cor”, ou mais ainda no fenótipo, “uma imagem figurada de ‘raça’” (Guimarães, 1999).

Ainda que tal escolha seja complicada e frágil, considerando que a utilização desses parâmetros também é tarefa complexa, sobretudo porque exige comparações, não foi possível⁵⁷ partir de elementos identitários subjetivos e individuais com todos os sujeitos observados. A noção de negritude (sentimento de pertencimento) foi contemplada, apenas e infelizmente, na investigação com alguns daqueles atores, com os quais foi possível uma interlocução mais próxima, como no caso das entrevistas. Assim, as regras de descendência foram arbitrariamente assentadas nas “marcas” dos sujeitos da pesquisa. Em síntese, essas “marcas” envolveram a cor da pele, a textura do cabelo, os traços físicos, como formato do nariz e da boca, além das características do corpo, enfim aqueles traços que no Brasil definem as pessoas como afrodescendentes.

⁵⁷ Questões como o tempo determinado para o término da pesquisa ou o tamanho do universo investigado contribuíram para essa limitação.

CAPÍTULO 3

O CAMPO CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

3.1- O CURRÍCULO ENQUANTO SELEÇÃO NO INTERIOR DAS CULTURAS

Nesse capítulo faz-se um esforço para resgatar algumas abordagens e fundamentos teóricos do campo do currículo, em especial aqueles nos quais se apóia este trabalho. Partindo da afirmativa já posta no campo há várias décadas, de que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 1999), discute-se, nesta parte do trabalho, sobre o conhecimento tratado nas teorias acerca do currículo, considerando a dimensão cultural desses estudos. Pretende-se contextualizar a ascensão do debate sobre a dimensão cultural dentro dos estudos do campo do currículo. Busca-se destacar, na trajetória das teorias desenvolvidas por este campo de estudo nas últimas décadas, a ênfase atribuída às temáticas raciais e étnicas, contemplando, especialmente, as linhas de estudos de teóricos/as considerados/as críticos/as e/ou pós-críticos/as.

Sabendo-se que o currículo é uma seleção no interior das culturas (Young, 2000; Bernstein, 1996; Forquin, 1993), onde, a partir de saberes e conhecimentos sociais mais amplos, seleciona-se aquilo que deve compor/constituir o currículo, buscar-se-á demonstrar, ainda que sucintamente, como se concretizou a trajetória das teorias curriculares e como as discussões sobre cultura adquiriram prestígio no campo do currículo. Buscar-se-á, sobretudo, evidenciar como ou quando o currículo e a teorização curricular passaram a valorizar categorias como “raça”, etnia, multiculturalismo e/ou pluralismo cultural, categorias nas quais se apóia este estudo, e, por conseqüência, como passaram a ser discutidas, analisadas e propostas no universo das práticas escolares cotidianas.

Sabe-se que expressivas mudanças sociais efetivaram-se a partir da década de 60 (séc. XX) no Brasil e no mundo. Com o surgimento de grandes agitações e reivindicações sociais e culturais, foi nesse período que muitos grupos

sociais organizaram-se em prol da luta por direitos sociais e por aquilo que julgavam constituir melhoria em suas condições de vida. Estudantes, mulheres, negros/as, bem como outros segmentos sociais em desvantagem social, com menor poder e prestígio, lutavam por uma renovação social e cultural em que conquistariam uma igualdade de direitos e deveres de fato. A procura por “novas” soluções voltadas para problemas como o racismo, condições precárias de vida da classe operária, o desemprego, a violência urbana, entre outros, tornou-se *visivelmente* urgente e relevante. A sociedade vivia um *boom* de demandas, e as transformações faziam-se necessárias.

Data, também, deste período o surgimento de discussões e teorizações que questionavam a estrutura educacional vigente. As instituições escolares, sobretudo as de nível primário e secundário, passaram a ser interpeladas e acusadas de contribuir para a reprodução das relações sociais estabelecidas. Estudos voltaram-se para a comprovação de que a escola não favorecia a ascensão social de alunos/as oriundos das camadas populares, abalando a crença de que a escola reduzia as desigualdades sociais dos indivíduos, já que proporcionava a todos/as o “mesmo” acesso aos bens simbólicos, aos mesmos conhecimentos (Moreira, 1989). Nas palavras de Bourdieu (1989) a escola transformava desigualdades sociais – e pode-se acrescentar a isso diferenças culturais – em desigualdades educacionais.

“Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.” (Bourdieu, 1999: 53)

O movimento denominado NSE, a “Nova Sociologia da Educação”, surge na Inglaterra em meio a essa efervescência social, política, cultural e intelectual, e marca o início de um novo tipo de questionamento sobre o campo do currículo. Buscando problematizar a “antiga” sociologia e, especialmente, o modo pelo qual esta analisava os resultados desiguais no interior do sistema educacional, a NSE questionava, primordialmente, a maneira como o currículo era

abordado pelos/as educadores/as e teóricos/as. Para os/as teóricos/as da NSE, o currículo é uma construção social e não algo pronto e definido. Tornava-se, pois, necessário que se discutisse a natureza do conhecimento escolar e do próprio currículo. Além disso, a NSE também questionava o papel do currículo na produção das desigualdades sociais, políticas, econômicas, etc (Young, 2000). Como ressaltou Young (2000), *“ao sugerir que o currículo acadêmico talvez não fosse uma seleção benigna do ‘melhor da cultura’, mas, sim, a seleção de conhecimentos feita por uma elite muito interessada em preservar sua própria posição – a ‘nova sociologia da educação’ era vista como um desafio a algo quase sagrado”* (p. 65-66).

O marco desse movimento foi a publicação do livro *Knowledge and control* (1971), organizado por Michael Young, autor considerado o líder do movimento. Tal obra contou com a participação de autores como Basil Bernstein e Pierre Bourdieu, bem como de vários outros ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres.

Young afirma, nessa obra, que para conhecer-se a natureza do conhecimento escolar e do currículo, é preciso entender que eles não são mais que invenções sociais resultantes de um processo de conflitos e disputas, ou seja, resultantes de relações de poder (Young, 2000).

A organização curricular, que anteriormente era considerada como um trabalho de caráter meramente técnico – nos modelos de Bobbitt e de Tyler – voltada especificamente para a seleção, organização e avaliação de conteúdos, envolvendo processos e métodos, passa, a partir da NSE, a ser considerado como um artefato social e cultural, que reflete a maneira como a sociedade vê e trabalha a socialização das crianças e jovens. Isto significa dizer que o currículo passa a ser percebido como um elemento no qual visões particulares, interesses de grupo e relações de poder explicitam-se, e formas específicas de seleção dos conhecimentos, no interior das culturas, configuram um determinado perfil de currículo que está articulado a interesses sociais mais amplos. Como argumenta Bernstein *“o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu*

interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (apud Forquin, 1993: 85).

Aliado às críticas levantadas pela NSE, surge nos Estados Unidos, no início da década de 70, o “movimento de reconceptualização do currículo”. Este movimento, também conhecido como “Sociologia Crítica do Currículo”, teve por objetivo a identificação e a conseqüente busca pela explicitação dos aspectos e práticas educacionais que contribuíam para a limitação dos direitos dos indivíduos e dos diversos grupos sociais (Moreira, 1989; Moreira & Silva, 1994). A partir daí, os estudos e pesquisas voltaram-se para o conteúdo cultural dos currículos presentes nas escolas, mostrando sua vinculação às ideologias e práticas dos grupos sociais dominantes. A preocupação era mostrar aspectos do conhecimento e das práticas escolares que contribuíam para a desigualdade, o fracasso e a exclusão social. Como conseqüência, a luta desse movimento centrava-se na necessidade de valorização e introdução de elementos das diferentes culturas, especialmente da cultura popular, nos currículos escolares.

Ambos os movimentos (a NSE e a Sociologia Crítica do Currículo) apresentaram uma preocupação sociológica voltada para as práticas escolares e com aspectos do currículo, que estariam implícitos ou explícitos nas relações cotidianas das escolas, que contribuiriam para a construção das “subjetividades humanas” (Silva, 1999). Moreira & Silva (1994) mapearam e organizaram sinteticamente as principais questões discutidas na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo em torno de três eixos: ideologia, cultura e poder. Para eles, a partir das questões suscitadas pelos/as teóricos/as dos movimentos da NSE e da Sociologia Crítica do Currículo, “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica” (pág. 20). A partir desse momento, “*a Teoria Curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido*” (ibid: 21).

O início da preocupação com a questão da ideologia na educação é marcado pelo trabalho de Louis Althusser (1983), “*A Ideologia e os Aparelhos*

*Ideológicos do Estado*⁵⁸. Althusser argumentava que a educação não é um mecanismo desinteressado de transmissão de conhecimentos, mas que esta se constituiria, de fato, em um dispositivo eficiente de transmissão dos conhecimentos e da ideologia das classes dominantes, conhecimentos e visões de mundo considerados “válidos” e “legítimos”, de modo a garantir a manutenção do *status quo*.

Embora essa obra tenha contribuído muito para o avanço das pesquisas educacionais, ela foi, também, objeto de críticas e de revisões. Uma das principais críticas ao estudo de Althusser refere-se à noção de que sua teoria criou uma situação de bipolaridade (falso/verdadeiro), onde o conceito de ideologia é compreendido como um conjunto de idéias falsas sobre a sociedade (Moreira & Silva, 1994). Nessa perspectiva, a não-ideologia estaria situada na verdadeira consciência, ou seja, a contra-ideologia compreenderia um conjunto de idéias verdadeiras sobre a “realidade social”.

No eixo cultura, sob a perspectiva da teorização crítica, a relação educação, currículo e cultura passou a ser analisada considerando-se as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, onde se buscou discutir a função de transmissão cultural da escola e, ainda, os critérios de seleção e exclusão de elementos culturais no interior das práticas educativas. Para a teoria educacional crítica, cultura e currículo são indissociáveis, constituindo-se em um processo de cunho fundamentalmente político, isto é, em um processo contínuo que envolve negociações e renegociações de interesses e onde a heterogeneidade deve (ou deveria) prevalecer (Forquin, 1993; Apple, 1997).

Na tradição crítica, a tendência da escola a homogeneizar a cultura é amplamente criticada. De acordo com Moreira & Silva (1994), *“a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea”* (pág. 26). Assim sendo, a cultura é um campo de

⁵⁸ A obra de Louis Althusser é considerada uma das teorizações crítico-sociais “mais gerais”, de influência no campo educacional, não sendo centradas especificamente na dimensão do currículo. É importante destacar, no entanto, a relevância e a contribuição que ela teve no desenvolvimento da teoria crítica do currículo. O mesmo ocorre com a obra crítico-cultural de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *“A Reprodução”* (1970).

luta e de conflitos, que inclui a negociação e, muitas vezes, a imposição de concepções e significados particulares. Neste sentido, o currículo está diretamente relacionado a uma política cultural de contestação e de produção simbólica, e a escola torna-se um palco privilegiado desses conflitos e lutas voltados para o caráter ativo da produção cultural, ou seja, a produção, a resignificação e reprodução de culturas (Giroux, 1997).

Além do processo conflitivo que envolve a seleção dos conteúdos culturais em que, geralmente, é privilegiada a denominada visão autorizada da cultura, os conhecimentos sociais ainda sofrem um processo de reorganização e reestruturação que os tornaria “mais assimiláveis” aos/às estudantes. Nesse processo de recontextualização (Bernstein, 1996), o currículo também pode ser (e é) mobilizado por intenções particulares de transmissão cultural, sobretudo por intenções oficiais do Estado e de outras instâncias oficiais e privadas, como as editoras de livros, que buscam adaptá-lo à realidade escolar, considerando-se que a escola é uma agência de socialização das crianças e jovens. Nessa perspectiva, o currículo é perpassado por interesses sociais que envolvem relações de poder e de controle social. É necessário destacar, todavia, que a teoria crítica tem mostrado que as tentativas de homogeneizar o currículo, por meio de guias curriculares, de livros didáticos e/ou de programas de curso, tendem a frustrar-se, uma vez que a escola apresenta-se como um espaço cultural ativo, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida e de valores sociais e onde a transmissão dos conhecimentos é fadada a uma resignificação por parte de seus atores, já que cada um interpreta/entende uma mensagem em função de seu universo cultural.

A noção de que a educação e o currículo estão implicados em relações de poder perpassa tanto a relação entre a educação e o currículo, como a relação entre educação, currículo e cultura e, por isso, possui uma dimensão política muito potente. Isto significa dizer que o vínculo entre educação, currículo e poder revela-se em relações de poder dentro e fora da escola, em que hierarquias sociais manifestam-se e concretizam-se no cotidiano da escola, seja na primazia de alguns conteúdos sobre outros, seja na forma de tratá-los, seja nas relações

entre esses conteúdos e os/as alunos/as, mediadas pelos/as professores, pelos livros didáticos ou pelos guias curriculares. Segundo Moreira & Silva (1994), as relações de poder manifestam-se tanto pelo poder dos grupos e classes dominantes, corporificado no poder do Estado⁵⁹, como pelas expressões cotidianas, muitas vezes complexas, sutis e pouco ou dificilmente identificáveis, das práticas escolares. Para eles:

“[...] Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.”

(Moreira & Silva, 1994: 29).

Estudiosos/as da teoria curricular crítica têm, de fato, realizado um contínuo esforço em identificar e analisar como se estruturam e se constituem as relações de poder na educação, no currículo e nas práticas escolares cotidianas, sobretudo nas questões referentes à dimensão cultural. Considera-se que o currículo é um campo cultural de construção e produção de significações e de significados, sendo, portanto, um terreno fértil para a luta pela transformação (ou pela manutenção) das relações de poder. Neste sentido, tornou-se de extrema importância a realização de análises voltadas para os efeitos produzidos pelo currículo no sistema educacional, dando ênfase às relações de classe, “raça”/etnia e gênero que interferem ou determinam a construção do currículo, à medida que tornam visíveis determinadas relações de poder e de interesses, presentes no cotidiano escolar.

Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren destacam-se entre os autores, nos Estados Unidos, que buscam desenvolver estudos e pesquisas sobre as relações de poder e as políticas culturais do currículo, na vertente da teorização crítica. Apple, na fase inicial de seus trabalhos, focalizava a dimensão da ideologia no currículo, enfatizando as relações de classe implícitas no processo de

⁵⁹ O poder do Estado, aqui, se refere à sua intervenção no âmbito da escola, seja pelos currículos oficiais (parâmetros/diretrizes curriculares, programas curriculares, seleção de livros didáticos, etc), seja pelos processos avaliativos unificados.

“distribuição” do conhecimento oficial realizado pela escola. Este autor, segundo Silva (1999), procurava mapear e analisar a conexão entre a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais (econômicos) e a produção, distribuição e consumo dos recursos simbólicos (cultura, conhecimento, educação e currículo), ou seja, procurava analisar “as contradições e ambigüidades do processo de reprodução cultural e social” (pág. 48). Ao investigar o *currículo oculto*⁶⁰, Apple argumentava que este *“incute no aluno disposições e propensões que possam ser funcionais, em sua vida futura, em uma ordem social estratificada”*.

Em seus estudos mais recentes, Michael Apple voltou-se para a análise do formato e da dinâmica do currículo. De acordo com Moreira (1989), Apple preocupou-se em incluir novas categorias e novos enfoques em seus trabalhos. Suas preocupações voltam-se, aqui, para a dimensão cultural na relação entre Estado, Escola e Currículo. Em vários de seus trabalhos, volta-se para a prática curricular, mostrando como esta é permeada por resistências e oposições e, ainda, para a influência das relações de gênero e de “raça”, além das de classe social, nos currículos e nas práticas escolares buscando desvendar mecanismos de discriminação/exclusão e/ou anunciar possibilidades de libertação/inclusão.

Henry Giroux forneceu valiosos elementos de análise que contribuíram para o fortalecimento da teorização crítica. Em consonância com outros/as estudiosos/as críticos/as, seu foco esteve concentrado na contestação das perspectivas tecnicistas dos currículos vigentes. O principal argumento de Giroux era o de que um currículo baseado em critérios de racionalidade técnica e da eficiência era limitado, pois deixava de lado elementos éticos, históricos e políticos da construção do conhecimento e, até mesmo, das ações humanas e sociais. Para ele, a supressão desses elementos contribuía para a reprodução das

⁶⁰ Currículo oculto foi um conceito amplamente utilizado pelas perspectivas críticas iniciais sobre currículo, sendo, mais recentemente, utilizado nas análises que focalizam as dimensões da “raça”, do gênero e da sexualidade. Nas palavras de SILVA (1999), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (pág. 78). Ver, também, SANTOS & PARAÍSO, 1996.

injustiças e/ou desigualdades sociais. Seus trabalhos tiveram, nessa época, um aporte teórico baseado nos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt.

Giroux, diferentemente de Apple, mas igualmente crítico, inspirou-se na fenomenologia e nos modelos interpretativos de teorização social (Silva, 1999). Preocupado em proporcionar alternativas que extrapolassem o pessimismo e o imobilismo implícitos nas teorias da reprodução, este autor buscou apoio no conceito da *resistência* ao desenvolver seus estudos, assentados na teorização crítica. Giroux registra, ao expor os conceitos de *emancipação* e *libertação*, muito influenciados pela obra de Paulo Freire, a existência de mediações e ações pedagógicas que neutralizam e colocam-se contra os interesses dominantes (Giroux & McLaren, 1994). Um de seus principais argumentos, baseado no conceito de “esfera pública” de Habermas, é o de que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”, onde os/as estudantes possam praticar a discussão e a participação, pressupostos da vida social e democrática, de modo a desenvolver suas habilidades de questionamento.

Henry Giroux argumentou em favor de uma prática crítica por parte dos/as professores/as e educadores/as. Amparado pela noção de “intelectual orgânico” de Gramsci, ele apregoou a idéia de que tais profissionais podem-se tornar “intelectuais transformadores”, isto é, profissionais que se comprometam e se envolvam nas atividades de *emancipação* e de *libertação* dos indivíduos (sobretudo dos/as estudantes), de forma crítica e questionadora (Giroux, 1997).

Atualmente, Giroux tem-se dedicado a analisar a interferência dos artefatos culturais na escola e no currículo, notadamente, pela forma como a cultura popular é apresentada ou representada nos meios de comunicação. Vendo a pedagogia e o currículo pelo ângulo da noção de “política cultural”, esse autor tem contribuído para a consolidação da noção de que no currículo são produzidos, criados e recriados, de modo ativo, significados sociais impostos e contestados e diretamente relacionados às relações sociais de poder e de desigualdade (Giroux & McLaren, 1994; Giroux, 1999).

3.2 - O CURRÍCULO E A DISCUSSÃO MULTICULTURAL

Nas mais recentes análises sobre currículo, a questão da diversidade assumiu grande destaque. A pretensa homogeneização cultural veiculada pela escola e pelos poderes do Estado tem sido colocada em xeque tanto pelos/as acadêmicos/as⁶¹ como pelo crescente surgimento de novas formas de organização dos grupos dominados. Manifestações e demonstrações culturais, muito veiculadas pelos meios de comunicação, nem sempre de maneira desinteressada, têm adquirido relevante visibilidade. Dessa forma, os estudos e as expressões desses movimentos mostra que identidades, outrora consideradas definidas e definitivas, isto é, fixas, passam a ser questionadas. Nas teorias sociais, os sujeitos, por exemplo, eram reduzidos a classe social e a partir desse ponto buscavam-se explicações para seus comportamentos. Hoje, a questão da pluralidade dos papéis sociais mostra que as identidades sociais, além de não unitárias, mudam com o tempo, confrontam-se, sendo, portanto, algo dinâmico e em constante mutação (Hall, 1997). É a partir daí que surge a necessidade de compreender o nexos entre currículo e multiculturalismo.

Quando pensamos em multiculturalismo pensamos, conseqüentemente, no significado da palavra “cultura”, seus usos, suas diferenças e em relações de poder que envolvem esse conceito. A tentativa de homogeneização cultural, levada a cabo pela escola, pelos meios de comunicação de massa, entre outros, convive lado a lado, e paradoxalmente, com a diferença e a diversidade. Como afirmam Gonçalves & Silva (1998), falar sobre o

⁶¹ Nesta perspectiva, destacou Richard Johnson: “Esta nostalgia por ‘coesão’ é interessante, mas a grande ilusão é a de que todos os alunos – brancos e pretos, de classe trabalhadora, pobres, de classe média, meninos e meninas – receberão o currículo da mesma forma. O que de fato acontecerá é que ele será lido de modos diferentes, segundo a posição dos alunos nas relações sociais e na cultura. Um currículo comum, em uma sociedade heterogênea, não é uma receita para a ‘coesão’, mas para a resistência e a renovação das decisões. Já que sempre permanece em suas próprias fundações culturais, ele colocará os alunos em seus lugares, não segundo suas ‘habilidades’, mas conforme suas comunidades culturais se ordenam em relação aos critérios definidos como ‘padrões’. Um currículo que não seja ‘auto-explicativo’, que não seja irônico ou auto-crítico, terá sempre este efeito.” (apud Apple, 2000: 67).

multiculturalismo é falar do “jogo das diferenças”, onde lutas sociais definem regras, e grupos com menor poder⁶² são relegados à categoria de “inferiores”.

A origem da preocupação com o multiculturalismo emerge nos países dominantes do Norte, aparecendo como uma orientação na ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de manterem seus “padrões” e características culturais (Silva, 1999 – Gonçalves & Silva, 1998 – Gonçalves, 1996 – Sacristán, 1995 – Santomé, 1995). O multiculturalismo, segundo Silva (1999), está diretamente vinculado às relações de poder, presentes na sociedade contemporânea que, de certa forma, obrigaram diferentes culturas a conviverem no mesmo espaço. Desta forma, o multiculturalismo constitui-se em um importante instrumento de luta política.

Fundamentalmente, o multiculturalismo tem como eixo central a diversidade cultural, ainda que seus usos e significados sejam, muitas vezes, distintos. Defini-lo, entretanto, é uma tarefa arriscada, “fadada ao insucesso”, como afirmam Gonçalves & Silva (1998). Canen & Moreira (1999), apoiando-se nas análises de Kincheloe e Steinberg, afirmam que “o multiculturalismo significa tudo e ao mesmo tempo nada”. Faz-se necessária a especificação do sentido atribuído ao termo, pois diferentes perspectivas podem estar implícitas quando se fala em multiculturalismo.

Nas palavras de Canen & Moreira (1999), o multiculturalismo não é algo em que se acredite ou com o qual se concorde, ele “simplesmente é”; ou seja, o multiculturalismo é uma inevitável condição das sociedades ocidentais contemporâneas. Não podemos negá-la ou apagá-la, entretanto, podemos responder diferentemente a essa “realidade”. Nessa perspectiva, as relações de poder, por seu caráter conflituoso, assumem um papel relevante, uma vez que levam a diferentes reações e respostas em face da realidade multicultural.

Na dimensão política, o multiculturalismo aparece caracterizado pela necessidade de rever e ressignificar os conceitos de direitos humanos, democracia e cidadania. Aqui, a discussão multicultural visa à articulação de

⁶² Consideram como “grupos com menor poder” aqueles que vivenciam práticas de exclusão social, pela vivência da discriminação e do preconceito, velados ou não, e que têm sido discutidos pelos Estudos Culturais e pela teoria crítica do currículo.

reivindicações identitárias, à afirmação de padrões culturais singulares e à garantia da representação política, identificando a existência de ambigüidades e tensões entre o significado atribuído a igualdade e eqüidade, igualdade e diferença, liberdade e diferença, liberdade e eqüidade, no tratamento legal e jurídico dos direitos de grupos plurais. Questionam-se as injustiças oriundas do discurso do universalismo⁶³, presentes nas políticas públicas, onde não são consideradas as singularidades e as necessidades de determinados grupos culturais e onde são desconsiderados os diversos discursos que buscam viabilizar a efetiva representação das identidades culturais plurais no interior das instituições democráticas.

O multiculturalismo tem sido, também, utilizado como um “corpo teórico”, com a função de orientar ou auxiliar a produção do conhecimento. Nesta perspectiva, o discurso multicultural vem questionando o conhecimento “transmitido” nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, onde estariam se firmando visões estereotipadas e etnocêntricas, através das vozes hegemônicas (Giroux, 1997; McLaren, 1997; Dalton, 1997, dentre outros/as). Desta forma, seria objetivo dos estudos e das práticas multiculturais buscar formas distintas de se construir e interpretar a realidade, mostrando a necessidade da abertura para a incorporação da pluralidade de vozes e de culturas presentes no mundo social (Canen & Moreira, 1999).

Gonçalves & Silva (1998) afirmam que as categorias teóricas do multiculturalismo propiciam uma interpretação da realidade a partir de *“procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por conseqüência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores”* (pág. 16).

De forma bem geral e, até mesmo, simplificada, podem-se identificar duas grandes vertentes no multiculturalismo. A primeira delas pode ser

⁶³ De acordo com Forquin (1993) o universalismo refere-se a um conhecimento vinculado, “uma tradição erudita universalmente reconhecida” que, embora não seja acessível a todos/as, deve ser transmitida a toda sociedade. Desta forma, caberia à pedagogia, à escola e ao currículo “facilitar a assimilação, por parte do aluno, através dos meios didáticos apropriados, dessas referências e modelos consagrados” que “transcendem os saberes parciais e as competências determinadas”.

denominada de “multiculturalismo liberal” ou “humanista” e apóia-se na compreensão antropológica de cultura, em que as diferenças culturais são meras manifestações superficiais de características mais profundas. Para McLaren (1997), esse tipo de multiculturalismo, em nome dessa pretensa humanidade comum, propugna pelo respeito, pela tolerância e pela convivência pacífica entre as diversas culturas. Nessa perspectiva, as relações de poder estariam intactas, já que o discurso da “tolerância” implicaria uma certa superioridade – apesar da aparente generosidade –, e a noção de “respeito” implicaria um “essencialismo cultural”, em que as diferenças culturais são consideradas fixas e definitivamente estabelecidas. Essa perspectiva liberal não considera as representações de “raça”, de gênero e de classe sendo resultantes de lutas sociais mais amplas em torno de signos e significados.

Na segunda vertente estariam as perspectivas mais críticas que têm rejeitado a visão liberal ou humanista, pois consideram que as diferenças culturais não podem ser vistas isoladamente de relações de poder e dos contextos sócio-históricos aos quais os sujeitos pertencem e nos quais agem e interagem (McLaren, 2000; 1997). Sob esse ponto de vista, deve-se levar em conta que, na perspectiva crítica, não apenas a diferença é resultado de relações de poder, também o é a própria definição do que seja “humano”. O multiculturalismo crítico busca enfatizar o papel da linguagem e das representações na construção do processo de significação e na construção de identidades (Moreira, 1997).

Assim, como os sistemas educacionais são um poderoso suporte para a “transmissão de conhecimentos”, estando imerso, produzindo e trabalhando com a cultura, os/as multiculturalistas fizeram da instituição escolar um privilegiado campo de atuação.

Teóricos/as que se dedicam a estudar as questões multiculturais, especialmente no campo curricular, argumentam que, na dimensão do currículo, o multiculturalismo crítico não se restringiria a ensinar o respeito e a tolerância. Um currículo multiculturalista crítico insistiria em pôr, permanentemente, em pauta a análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações assimétricas e desiguais, enfatizando a necessidade de transformação

nas relações sociais, culturais e institucionais, nos quais significados de diferentes ordens e naturezas são gerados (Giroux, 1995; McLaren, 1997).

Não há, nesta perspectiva, a crença na possibilidade de consenso no campo cultural, nem em uma base cultural hegemônica passível de acréscimos por grupos minoritários. Aqui, a diferença é um produto da história, da cultura, do poder e de ideologias. A ênfase está na necessidade de uma mobilização política, em que a diversidade necessita ser afirmada no interior de uma política cultural crítica, compromissada com a justiça social (Moreira, 1997).

3.2.1 - CONCEPÇÕES DE MULTICULTURALISMO: EM BUSCA DE UMA TIPOLOGIA

Com apoio nas teorizações críticas acerca do multiculturalismo, que consideram haver distintas maneiras de concebê-lo e utilizá-lo, pretende-se, nesta seção, discutir sobre as formas de multiculturalismo. Para tanto, foram consideradas as discussões e reflexões realizadas por Peter McLaren que buscou, segundo ele mesmo, *“transcodificar e mapear o campo cultural de raça e etnicidade para formular uma tentativa de esquema teórico que possa ajudar no discernimento das múltiplas maneiras pela quais a diferença é tanto construída quanto engajada”* (1997: 110).

Sem pretensão de reduzir ou simplificar a complexidade da temática multicultural, ou ainda projetar monoliticamente e generalizar as tipologias⁶⁴ aqui descritas, pretende-se percorrer sobre as características de cada uma das formas de multiculturalismo com quais as relações sociais podem estar conectadas. Quer-se advertir, no entanto, que tais características não se apresentam de forma estanque na vida social. Elas tendem a mesclar-se umas com as outras e até mesmo fundir-se de acordo com os imperativos de cada contexto. Ainda assim, a tipificação é um exercício necessário ao/à pesquisador/a e ao/à leitor/a, pois por

⁶⁴ Optou-se por trabalhar com as categorias descritas por Peter McLaren (1997), acerca do multiculturalismo.

meio dela torna-se possível instrumentalizar-se para a busca da compreensão da realidade social.

McLaren (2000; 1997) ressalta a importância de dar-se enfoque às “relações materiais e globais de opressão”, evitando, assim, reduzir o “problema” do multiculturalismo a uma questão meramente de atitudes, de posturas ou de lutas e confronto de discursos. Como já foi destacado, o multiculturalismo tem sido empregado de diferentes maneiras, em diferentes contextos, pelos mais diversos interesses. Nos EUA, por exemplo, ele tem servido de apoio à retórica da igualdade, que atribui ao multiculturalismo um caráter redentor, capaz de solucionar o problema das desigualdades produzidas no interior das diferenças, sobretudo étnicas e culturais. Neste sentido, o conceito tem sido utilizado, de maneira conservadora, por grupos conservadores, para minimizar os conflitos causados pelas diferenciações raciais e sociais. Em verdade, o que o autor preocupa-se em enfatizar é que naquele país o multiculturalismo tem servido de instrumento para os discursos neoconservadores desviarem a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social presentes em sua sociedade, mascarando as “novas formações racistas” que estão sendo produzidas nos mais diversos espaços culturais. Em suas análises, McLaren tipifica o multiculturalismo em quatro tipos principais: *o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e/ou de resistência*. Sobre cada um deles discorrer-se-á brevemente.

3.2.1.1 - O multiculturalismo conservador

As primeiras tendências do multiculturalismo conservador são ligadas às visões colonialistas acerca dos indivíduos afrodescendentes. Nessas visões, também assentadas na atitude imperialista de alguns povos, como os europeus e norte-americanos, esses sujeitos são representados, basicamente, como serviçais, ex-escravos e ex-escravas, e/ou como criaturas inferiores

oriundas de um continente selvagem e bárbaro, a África, privado das “*graças salvadoras da civilização ocidental*”. Inscrevem-se também, nessa perspectiva, as teorias evolucionistas que justificaram a supremacia branca pela biotipologia da “espécie humana”, classificando como inferiores outros povos⁶⁵, sobretudo as populações orientais, como as africanas. Em suma, isto quer dizer que “muitos multiculturalistas conservadores ainda estão muito próximos do legado colonialista da supremacia branca”, o que tem colocado, ao longo da história, os/as africanos/as e seus/suas descendentes no mais baixo patamar da civilização⁶⁶.

Os grupos conservadores, além de utilizarem-se do discurso multicultural para legitimar seus interesses e seu poderio, ou seja, a supremacia branca, utilizam-no, também, para culpabilizar as minorias por seus próprios fracassos e insucessos. Como destaca McLaren (1997):

“[...] os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens culturais inferiores’ e ‘carência de fortes valores de orientação familiar’. Esta posição ‘ambientalista’ ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não. Isto também oferece à elite cultural branca a desculpa [de] que precisam para ocupar desproporcionalmente e irrefletidamente as posições de poder.” (p. 113)

O multiculturalismo conservador possui algumas características pelas quais se pode compreendê-lo melhor. Esse tipo de multiculturalismo procura

⁶⁵ Edward Said (1990) argumenta que a afirmação da supremacia europeia utiliza-se da criação do “outro”, selvagem, atrasado e primitivo, como forma de mostrarem-se superiores, mais desenvolvidos e cultos, afirmando sua identidade.

⁶⁶ É imperioso destacar que os/as africanos/as e seus/as suas descendentes não são o único “alvo” da política multicultural conservadora. Outras minorias, como as mulheres e os/as indígenas, também passam pelo processo de hierarquização cultural produzida por estes discursos. Todavia, neste estudo, privilegiou-se o grupo afrodescendente por ser este o principal foco de análise.

não tratar a branquidade⁶⁷ como uma das formas de etnicidade, o que a coloca como um cânone, uma norma invisível para julgarem-se outras etnicidades. Em geral, ele leva a um reducionismo dos grupos étnicos, onde “os outros” são considerados “acréscimos” à cultura dominante, o que se efetiva, primordialmente, mediante a utilização do termo *diversidade* como um mecanismo de mascaramento da ideologia de assimilação intrínseca a este posicionamento.

No multiculturalismo conservador, são também definidos os padrões de desempenho dos sujeitos (em especial os/as jovens), assentados no capital cultural da classe média. Não se questiona, nesta visão, o conhecimento elitizado, presente no sistema educacional, voltado para essa classe burguesa e branca. Obviamente, “ele também não interroga regimes dominantes de discurso e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas” (Ibidem: 115).

Acredita-se que a principal característica do multiculturalismo conservador é voltada para a dimensão da homogeneidade. Para quem compartilha desta visão, o multiculturalismo deve ser utilizado como uma estratégia de unificação, ou seja, como um instrumento que visa à construção de uma “cultura comum” e deslegitima outras culturas diferentes da cultura dominante. Nesse sentido, as dimensões fronteiriças, isto é, as interseções culturais, ou seja, o hibridismo cultural (Bhabha, 1999; Canclini, 1997) tendem a ser anuladas, especialmente no que se refere à questão da língua nacional. Buscar-se-ia, então, impor uma hegemonia lingüística, por meio da obrigatoriedade, em contextos oficiais, do uso da língua nacional, acreditando-se que se possa, assim, modificar a mentalidade popular, reforçar a visão dominante e legitimar os processos de hierarquização social. A língua, então, “é elevada a um *status* de ‘pronunciadora da verdade’ que a mantém isenta de seu posicionamento ou embasamento político”. Como destaca McLaren (1997),

⁶⁷ O conceito de branquidade para McLaren refere-se ao sentido de pertencimento vivenciado pelo grupo branco, ou seja, da mesma maneira que o conceito de negritude é empregado para designar a auto-identificação do indivíduo com seu grupo de origem, também o conceito de branquidade refere-se a este processo de identificação.

“É este o erro epistemológico que permite aos conservadores denunciarem o totalitarismo em nome de sua própria verdade e serve com um artifício para a expansão das atuais formas de dominação. Não é difícil ver como o racismo pode se tornar uma pré-condição para esta forma de multiculturalismo conservador diante das virtudes ocidentais – que remontam a Aristóteles – categorias, virtudes estas que se tornam a base estética nacional para a visão conservadora de civilização e de cidadania. O poder do multiculturalismo conservador assegura o direito aos seus componentes ao conferir-lhes espaço de recepção para seu discurso, que são soberanamente seguros”. (p. 118)

3.2.1.2 - O multiculturalismo humanista liberal

Esta tipologia do multiculturalismo é, sem dúvida, a que mais se aproxima da visão multicultural conservadora. Entretanto, algumas das características que a diferenciam merecem ser destacadas.

O multiculturalismo humanista liberal baseia-se, primordialmente, na “igualdade” intelectual das raças. A partir desse argumento, esta forma de multiculturalismo apregoa a existência de uma igualdade natural entre populações e indivíduos de diferentes raças e etnias, o que favoreceria a competitividade, em níveis igualitários, nas sociedades capitalistas. Por outro lado, também nesta perspectiva de análise das relações sociais, ele justifica a desigualdade por uma ótica distante da dimensão social. Em outras palavras, o multiculturalismo humanista liberal não percebe a desigualdade como fruto de múltiplas privações culturais, argumentando que “as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista”.

“Diferente das concepções conservadoras, esta outra postura multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa” (McLaren, 1997: 120).

Em sociedades com grande incidência de hierarquizações sociais e raciais é comum a vivência desta forma multicultural. Resultante de um humanismo etnocêntrico, com características opressivamente universalistas, este

tipo de multiculturalismo pode ser associado, mais fortemente, às políticas culturais propostas em países anglo-americanos, em especial, nos Estados Unidos.

3.2.1.3 - O multiculturalismo liberal de esquerda

Diferentemente dos tipos anteriores, este multiculturalismo tem por particularidade a “essencialização” das diferenças culturais presentes na sociedade. Seu argumento é o de que ao enfatizar-se a existência de uma igualdade entre as raças, as diferenças culturais relativas aos valores, atitudes, comportamentos e práticas sociais ficariam espontaneamente abafadas. Ao lado disso, no multiculturalismo liberal de esquerda existe uma tendência a desconsiderar-se que aspectos históricos e sociais, como as vivências e experiências de restrições ou exclusões, são produtores da diferença. Assim, as relações de poder presentes na sociedade tendem também a ser excluídas e/ou ignoradas no cenário das construções culturais.

Dentro dessa perspectiva, os processos de identificação dos sujeitos ficam estacionados em um lugar determinado, fixo (identidades fixas). Usualmente, há uma disposição a se reputarem esses sujeitos de forma “essencializada”, considerando, por exemplo, que existe uma única maneira ou uma maneira “autêntica” de ser ou de pertencer. Ou seja, as pessoas são, pela ótica do multiculturalismo liberal de esquerda, identificadas segundo daquelas definições de sujeito e de cultura que foram e são produzidas pela sociedade como se fossem definitivas ou autênticas: o “jeito certo” de ser. Os indivíduos ficariam, assim, vinculados a papéis, em certa medida, estereotipados, presos a formas determinadas: a maneira “autêntica” de ser uma mulher, de ser um homem, a cultura negra, a cultura latina, etc.

3.2.1.4 - O multiculturalismo crítico

Peter McLaren (1997) entende que o multiculturalismo crítico é uma das formas de se pensar no contexto de uma agenda política de transformação, cuja ausência pode relegar o multiculturalismo a uma “outra forma de acomodação a uma ordem social maior”. Este autor considera que na perspectiva do multiculturalismo crítico, diferentemente das demais perspectivas multiculturais, as representações sociais são mais bem compreendidas em sua complexidade, isto é, as representações sociais de raça, de classe e de gênero seriam compreendidas como “o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”. A partir dessa compreensão, este tipo de multiculturalismo tornar-se-ia um mecanismo importante para se repensarem as relações sociais, culturais e institucionais que envolvem o processo de geração dos significados.

No multiculturalismo crítico ou de resistência, a cultura é encarada como um elemento conflitivo e não-consensual, onde a dimensão democrática é assentada em bases insólitas e tensas, ou seja, a democracia é fruto de relações nada harmoniosas e de processos que deixam cicatrizes. Diante desse aspecto, o foco de reflexão passa a centrar-se nos componentes geradores da diferença, que são perpassados por aspectos históricos, culturais e ideológicos, expressando, assim, as relações de poder presentes na sociedade. Como ressalta o referido autor,

“[...] a diferença não pode ser formulada como a negociação entre grupos culturalmente diversos contra um fundo de variação benigna ou contra uma presumida homogeneidade cultural. Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas [...]” (1997: 125)

O multiculturalismo crítico tem como foco o questionamento da construção da diferença e da identidade, a partir de uma política associada às tendências conservadoras e liberais de multiculturalismo, que tendem a essencializar as identidades, pensando-as como identidades autônomas, autocontidas e autodirigidas. Para McLaren (1996), embora este multiculturalismo não compreenda a diversidade como uma meta, o multiculturalismo crítico

apregoa que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123).

CAPÍTULO 4

A QUESTÃO RACIAL NAS PRÁTICAS E NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: OS CURRÍCULOS DA ESCOLA

Pretende-se, neste capítulo, discutir a proposta de trabalho desenvolvida na escola observada, considerando elementos contidos em seu Projeto Político-Pedagógico, bem como alguns aspectos do processo de construção deste mesmo documento. A partir desta análise, pretende-se identificar a noção de negritude que permeia as relações cotidianas no interior da escola, explicitando a natureza e as características destas relações que têm, em grande parte, contribuído para a constituição dos sujeitos nelas envolvidos. Pretende-se, também, a partir dos dados obtidos na observação de campo, discutir as possíveis repercussões, para o corpo discente, de práticas que consideram a dimensão racial, além de apontar os novos dilemas vivenciados no dia-a-dia da escola sobre essa temática.

O acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como a aquisição de uma cópia do mesmo, foram as primeiras atividades no início do trabalho de campo. A coordenação, com grande presteza, forneceu uma cópia de tal documento. Aqui, torna-se necessário explicitar alguns aspectos da organização e do tipo de trabalho da equipe de coordenação, para que se compreenda o papel de cada um dos sujeitos envolvidos no interior da equipe e no trabalho desenvolvido na escola, bem como a participação destes/as na coleta de dados desta pesquisa.

Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a função de pedagogo/a ou especialista (supervisor/a e/ou orientador/a) foi sendo lentamente abandonada, desde o final da década de 80. A partir da década de 90 não foram mais realizados concursos públicos para estes cargos. Com a implementação da Escola Plural emerge a função de “coordenador/a pedagógico/a”. Esta função passa a ser pensada em uma nova perspectiva, representando uma tendência do campo educacional que já vinha se consolidando gradativamente, que entendia

que qualquer dos/as educadores/as docentes do estabelecimento poderia desempenhá-la.⁶⁸ Nessa lógica, cada estabelecimento de ensino pode eleger seus/suas coordenadores/as de acordo com suas próprias necessidades e especificidades, através de uma eleição direta entre o corpo docente desse mesmo estabelecimento. O tempo de permanência dos/as coordenadores/as nos respectivos cargos é uma decisão de cada unidade de ensino, o que acarreta variações significativas de uma escola para outra. Muitas escolas têm esse tempo de permanência predeterminado enquanto outras tendem a manter os/as profissionais eleitos na função por um tempo indeterminado, ocorrendo o caso de muitos/as desses/as coordenadores/as permanecerem em “seus cargos” até saírem da escola, por aposentadoria, mudança de estabelecimento ou outros motivos.

No segundo turno da escola investigada, turno em que se efetivou a coleta de dados, a equipe de coordenação era composta por três profissionais, sendo duas coordenadoras e um coordenador. Todos/as estavam à frente da coordenação pedagógica desde o ano letivo de 1998, o que significa que estavam em tal posto pelo terceiro ano consecutivo.⁶⁹ Desde o início da investigação, percebeu-se que estes/as profissionais tinham funções bem distintas e delimitadas. Uma das coordenadoras tinha por função cuidar de todas as tarefas, nomeadas por eles/as mesmos/as de “mais burocráticas”, o que incluía verificar os diários de classe dos/as professores/as; verificar a frequência de professores/as e alunos/as, com objetivos distintos para cada grupo; cumprir o calendário ou atender a solicitações específicas de envio de documentos à Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte – SMED/BH – ou a outros órgãos ligados à Rede Municipal de Ensino – RME/BH.

Único homem do grupo, o coordenador ficou encarregado de cuidar das dificuldades disciplinares na escola, como “reprender” alunos/as, separar brigas e supervisionar o recreio e a organização da cantina para o horário de

⁶⁸ Nesta perspectiva, estaria sendo superada a crônica divisão de trabalho entre especialistas e docentes, entendendo-se que cada professor/a pode e deve ser competente para coordenar o trabalho pedagógico da escola.

⁶⁹ A coleta de dados foi efetivada no ano de 2000.

merenda, além de, também, organizar e/ou redigir todos os dados e/ou avisos que precisassem ser digitados em computador.⁷⁰ A terceira profissional do grupo, que embora muitas vezes estivesse envolvida em todos os demais assuntos da escola, assumiu o que poderia ser denominado de “funções pedagógicas”, tais como prestar assistência aos/às professores/as e aos/às estudantes, coordenar as reuniões pedagógicas coletivas semanais, indicar material para estudo/consulta do corpo docente, propor e organizar os subprojetos⁷¹ discutidos nas reuniões coletivas, e as atividades a eles ligadas, da escola.

Embora esta divisão de tarefas fosse visível durante o convívio diário, nenhum/a deles/as explicitou verbalmente a existência da mesma. Não desconsiderando o papel de cada um/a desses/as profissionais, uma vez que aspectos de seus trabalhos também foram considerados durante a coleta de dados, para dar início à investigação, optou-se por observar mais de perto o cotidiano vivenciado por esta terceira coordenadora, mais diretamente ligado às atividades pedagógicas. Considerando que o foco desta análise está centrado na dimensão cultural presente nas atividades escolares e pedagógicas, a proximidade com atividades desta natureza e, portanto, com esta última profissional descrita foi de fundamental importância para o entendimento das experiências e atividades que constituem o cotidiano do trabalho escolar. Essa coordenadora foi quem mais contribuiu para a coleta dos dados deste trabalho. Através dela pôde-se obter grande parte das informações e documentos

⁷⁰ Neste estudo não houve um aprofundamento das dimensões referentes às relações de gênero observadas na escola, entretanto, quer-se aqui enfatizar que, também nesta escola, há um vínculo tácito entre as chamadas “funções sociais masculinas” ou “femininas” e o campo de atuação dos/as profissionais ligados/as à coordenação pedagógica. No caso do coordenador, fica evidente que a opção pelas tarefas disciplinares da escola parece ter sido fundamentada na idéia de que “os homens têm mais força” e, portanto, maior poder para conduzir e resolver problemas ligados aos aspectos disciplinares ocorridos na escola, tais como as violências físicas, por exemplo.

⁷¹ Para evitar confusões na menção e na explicação dos documentos coletados, optou-se por identificar o Projeto Político-Pedagógico da escola, principal documento analisado, simplesmente como projeto e por identificar os demais documentos, como subprojetos, embora estes também sejam conhecidos na escola como projetos. Os subprojetos, assim como o próprio Projeto Político-Pedagógico, se referem a formas de currículo formal (Santos & Paraíso, 1996), no entanto, são caracterizados por conterem/preverem um período determinado de aplicação ou uso. Isto é, os subprojetos são, em geral, formulados para responderem a demandas anuais, semestrais ou outro período de tempo, sempre com a previsão de término/conclusão, podendo ser adotados por todos/as os/as docentes da escola ou, somente, por parte deles/as. Já o Projeto Político-Pedagógico se refere à proposta de intenções de toda escola e só será revisto a partir da necessidade de reformulação dos objetivos educacionais de toda a comunidade escolar.

necessários para a realização da pesquisa. Sua intervenção junto ao corpo docente foi, também, significativa, pois proporcionou uma maior interlocução/interação entre a pesquisadora e os profissionais da escola. O primeiro relato sobre o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola foi obtido através dessa profissional, que também forneceu uma cópia desse documento. Seu empenho em fornecer o maior número possível de informações poderia ser, previamente, interpretado como uma cumplicidade tácita no interior de um grupo étnico, uma vez que ela é também afrodescendente; entretanto, como poderá ser comprovado adiante, ainda que não se desconsidere tal sentimento de pertencimento, sua participação tornar-se-ia mais significativa à medida que se processava a imersão no contexto analisado.

Diante de uma atuação tão distinta entre os/as profissionais da própria coordenação, algumas interrogações e questões emergiram. Qual teria sido a atuação dos/as profissionais da escola na construção do Projeto Político-Pedagógico adotado? Como esse documento foi elaborado e implementado? Como tais profissionais perceberam a necessidade de se criar um projeto voltado para as dimensões culturais e raciais naquela instituição? Quais foram os aspectos e conteúdos selecionados para integrar esse documento? Em que aspectos houve consenso ou discordâncias? Quais as visões, veladas ou explícitas, acerca das relações raciais presentes no texto? Qual seria o objetivo central do Projeto em relação à mudança de atitudes, valores ou aquisição de conhecimentos sobre as questões raciais?

Para tratar destas questões, foi preciso considerar alguns aspectos do cotidiano vivenciado naquele estabelecimento. Em primeiro lugar, buscou-se levantar como se efetivou o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, buscando identificar os critérios utilizados para selecionar o seu conteúdo, a partir da atuação dos/as profissionais envolvidos e das relações estabelecidas entre eles/as. Em segundo lugar, considerou-se o próprio documento, procurando-se perceber a perspectiva em que era tratada a questão étnico-racial. Procurou-se mapear e compreender as ênfases contidas no documento que podem indicar a visão ou concepção sobre o processo de

formação escolar desse estabelecimento de ensino. Por fim, buscou-se verificar como as questões abordadas no documento se refletem no cotidiano dos/as alunos/as e, ainda, como é concretizada a utilização do documento pelo corpo docente, de modo a ressaltar as características de alguns/-mas dos/as professores/as em sua atuação cotidiana. O interesse central era perceber como se processava a apropriação do discurso presente no documento em sala de aula e na construção de outros “projetos” menores, ou subprojetos, centrados em objetivos mais específicos e com curta duração, identificando-se como a questão racial era por eles trabalhada.

Considerou-se como central a idéia de que o currículo escolar “é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (Vorraber, 1998), sendo, portanto, um elemento discursivo constituidor de identidades particulares (Giroux, 1999; Apple, 2000; McLaren, 2000), sem, no entanto, desconsiderar outros fatores ligados à questão da identidade e da subjetividade. Neste sentido, a partir das análises do documento em questão (Projeto Político-Pedagógico da escola) e da prática cotidiana dos/as professores/as poder-se-ia ter elementos para avaliar como a temática racial emergiu e se desenvolveu no contexto dessa escola.

4.1 – A EMERGÊNCIA DE PRÁTICAS SOBRE A QUESTÃO RACIAL

A escola investigada, de acordo com seus documentos e com os relatos das docentes, deu início às suas atividades no ano de 1992. Como já mencionado, o prédio desse estabelecimento de ensino foi construído em meio a uma comunidade que se constituía há pouco tempo, uma vez que o bairro em que se localiza passou a existir apenas após a doação dos lotes do local, ocorrida no ano de 1988. Seu nome faz alusão a uma conhecida “heroína” judia, o que remete a uma minoria social, sem, no entanto, refletir a realidade local, já que tal comunidade parece não ter qualquer ligação com aquela etnia e/ou religião.

As experiências e atividades docentes daquele primeiro ano de funcionamento guiaram a concretização do mais antigo projeto de trabalho da escola, que se pôde obter. Naquela ocasião, de acordo com o referido documento,⁷² que apresenta as propostas da escola para o ano de 1993, o corpo profissional dessa unidade de ensino tinha por objetivo *“analisar criticamente o sentido da educação e a função da escola na atual sociedade, direcionando a atuação político-pedagógica desta escola a serviço da comunidade”* (p. 4). É importante ressaltar que neste período ainda não havia sido formulada, pelo menos oficialmente, e implementada, a Proposta da Escola Plural. Entretanto, o ano de 1993 foi o primeiro ano de gestão de uma prefeitura ligada a um partido de oposição no município de Belo Horizonte, o que contribuía, juntamente com outros fatores ocorridos no âmbito da política e da educação,⁷³ para a necessidade de se repensar a realidade educacional vigente.

Diante dessa perspectiva, é viável afirmar que a proposta de intenções, o chamado currículo formal, da escola para o ano de 1993 refletia o momento de intensa agitação e transformação vivido na educação brasileira que, de acordo com Moreira (2000), culminou na concretização de propostas curriculares alternativas em algumas redes de ensino. Para esse autor, isso ocorreu em função de os resultados das reformas educacionais ocorridas na década de 80 terem ficado aquém das expectativas de grande parte dos/as educadores/as brasileiros/as e *as mudanças implementadas não [terem afetado] “de modo significativo as questões estruturais dos sistemas públicos, em grande parte responsáveis pelo fracasso escolar”* (Ibid.: 117).

Neste sentido, pôde-se constatar que o currículo explícito do estabelecimento observado centrava-se, principalmente, em questões debatidas por profissionais da Educação, naquele momento histórico. Essas questões passavam por temáticas como a construção de Projeto(s) Político-Pedagógico(s) na(s) escola(s); a revisão do processo de avaliação dos/as alunos/as; a ampliação

⁷² Em anexo.

⁷³ Há neste período uma preocupação com a redemocratização da escola, via gestão participativa, ênfase na organização de projetos político-pedagógicos pelas unidades de ensino e realização de grandes debates e seminários sobre a organização escolar.

do índice de promoção discente e a revisão dos tempos escolares, como o caso da não-seriação, ainda pensada apenas para as primeiras séries, no que foi denominado Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). A temática da gestão educacional também perpassava, insistentemente, o documento em questão.

A maior parte das docentes que estavam presentes na escola na primeira metade da década de 90 já não atuava mais durante o tempo de observação de campo. Todavia, o levantamento de informações sobre tal momento foi muito importante para uma melhor compreensão do contexto e das condições de produção do atual Projeto Político-Pedagógico da instituição, elaborado no final de 1996 e início de 1997.

Os relatos coletados, sobre o primeiro Projeto Político-Pedagógico (1993), apontaram para um contexto educacional onde um trabalho coletivo começava a ser pensado e viabilizado. Vale lembrar que a própria Secretaria Municipal de Educação do Município já estimulava e incentivava, neste período, a construção de propostas alternativas de trabalho. Assim sendo, diante das demandas da escola, sobretudo as ligadas à questão da alfabetização, iniciava-se um trabalho que tentava partir da realidade das próprias crianças, no sentido de favorecer a relação de ensino-aprendizagem. A emergência dessa nova forma de atuação docente efetivava-se, principalmente, no primeiro turno da escola, onde atuavam as professoras alfabetizadoras.⁷⁴

De acordo com três entrevistadas, duas professoras e a coordenadora, vinculadas ao turno da manhã, os anos de 1994, 1995 e 1996 foram marcados por essa tentativa de concretização de práticas que privilegiassem os interesses e a realidade cultural dos/as alunos/as. Tais práticas subsidiariam a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nesse período, as discussões sobre o pertencimento racial dos/as estudantes começavam a emergir, ainda de modo tímido, e a compor o cenário da escola. Entretanto, segundo os relatos, as práticas que buscavam discutir e/ou problematizar a dimensão das relações raciais no Brasil ficavam centradas na

⁷⁴ Como já mencionado, nessa escola as séries iniciais do Ensino Fundamental são vinculadas ao turno da manhã, ou primeiro turno.

atuação de um pequeno grupo de professoras, cerca de cinco⁷⁵ em um conjunto de aproximadamente vinte docentes. Verificou-se que o trabalho, embora apoiado pela coordenação pedagógica do turno, era rejeitado pela direção da instituição. Esta direção considerava que o trabalho das professoras, ligado à temática racial, estava “desorganizando” a escola, o que apontava para um conflito sobre o qual o corpo docente da escola terminava tendo que se posicionar de forma mais, ou menos, explícita. Sobre isso uma professora (negra) **(E5)** comentou:

“Tudo isso [a concretização de práticas que destacavam a questão racial] foi realizado num processo muito sofrido, porque a diretora abafava tudo... tipo assim... não queria isso, não queria aquilo. Para ela, estávamos bagunçando a escola... E ficava desse jeito!”

Obviamente, como uma mudança nas práticas escolares cotidianas não se dá de maneira linear ou sem conflitos, muitas profissionais preferiam não participar das atividades, o que, em certa medida, não trazia problemas do ponto de vista institucional, pois, até então, o trabalho da escola não se caracterizava como um trabalho coletivo, centrando-se, sobretudo, no trabalho individual do docente.

Assim, como o processo de reflexão em torno da temática racial e sua inclusão nas práticas curriculares cotidianas se efetivou a partir de 1993, período anterior à implementação da Proposta da Escola Plural, que previu uma atuação docente “mais” coletiva no âmbito das escolas, o trabalho ficou concentrado em determinadas pessoas, “sensíveis” à questão, ou em momentos muito específicos, em todo o conjunto da instituição:

*“Com todo mundo era pequenininho o que a gente trabalhava. Era só em novembro. Era só novembro que a gente trabalhava, em função do ‘Dia da Consciência Negra’. Era só novembro!” (coordenadora do 1º turno) **(E2)**.*

⁷⁵ Pôde-se constatar que este grupo era um grupo heterogêneo, em termos de pertencimento racial. De acordo com os relatos, ele contava com, pelo menos, duas docentes brancas. Uma delas morou no Congo, país africano, onde trabalhava com crianças, junto a missões religiosas brasileiras.

Estas experiências de um trabalho localizado em momentos específicos são discutidas por Santomé (1995), em torno da temática da diversidade cultural e das respostas curriculares a essas questões. Ainda que algumas professoras procurassem abordar a temática racial ao longo do desenrolar de suas atividades diárias, a maior parte do corpo docente a contemplava apenas em ocasiões específicas e, muitas vezes, de forma estereotipada. Isto significa dizer que o tratamento dado à questão racial correspondia a algumas atitudes que remetem à noção de *currículo turístico*, onde a maior parte das atividades ficava centrada apenas em aspectos triviais das culturas negras, como, por exemplo, seus costumes alimentares, sua cultura popular tradicional, sua maneira de vestir, de celebrar ou dançar; e/ou de forma desconectada da vida cotidiana das salas de aula e da vida social das crianças. Para o referido autor, um *currículo turístico* é caracterizado por ser aquele que trata da temática da diversidade cultural no interior da escola de maneira superficial, em unidades temáticas isoladas e esporadicamente. Em geral, estas unidades temáticas estão associadas a datas históricas e/ou comemorações específicas (Santos & Paraíso, 1996).

Mesmo não havendo uma mobilização generalizada por parte das docentes em torno da problemática da diversidade, no contexto de processos de exclusão, de discriminação e/ou de racismo e de preconceito, aos poucos se ia consolidando uma prática diferenciada a esse respeito na escola. Isto é, o enfrentamento do problema foi, vagarosamente, se materializando. Na análise de uma das profissionais da escola (negra) **(E2)**, ainda que os conflitos fossem muitos, conseguiu-se concretizar o trabalho.

“Eu lembro que estava chegando de... de uma outra escola e lá eu suava para isso! [...] Lá, empenhava-me com algumas colegas para discutir a questão racial. A gente levava até... gente diferente para poder estar discutindo a questão do negro. [...] Foi um auê! [...] Foi a maior resistência. Aqui, não. Aqui, tudo que você propunha para o grupo, a coisa... fluía. Para mim, eu pensava: ‘Que escola boa que o grupo está desenvolvendo! [...] aqui o diálogo foi diferente. Tudo que a gente propunha aqui, o grupo fazia, aceitava; mesmo com posições diferentes a coisa fluía. Eu falei: ‘ô gente, o trem vai dar certo!’”

Analisando uma produção (caderno de poesias) coletiva de alunos/as do segundo ciclo de ensino,⁷⁶ realizada no decorrer do ano de 96, pôde-se constatar que um trabalho sistemático foi efetivado, pelo menos, naquele turno. Entre as diversas temáticas tratadas, na referida atividade, constatou-se a existência de dois eixos que, como será demonstrado na seqüência deste trabalho, também norteiam as discussões contidas no projeto da escola: a questão da auto-estima, voltada, primordialmente, para a dimensão da afetividade, e a questão da(s) identidade(s) negra(s). Tal fato demonstra que as práticas, anteriormente, realizadas na escola contribuíram para a elaboração do referido documento.

4.2 - A ELABORAÇÃO DO “PROJETO IDENTIDADE CULTURAL”

Considerando que um pequeno número de professoras procurava trabalhar e problematizar a questão racial na escola, até o ano de 96, o próprio processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, efetivado na transição do ano de 96 para o ano de 97, tornava-se um objeto de interesse. Era necessário saber como um projeto voltado para a dimensão racial havia sido pensado e organizado. Acreditando-se que, como afirma Santomé (1995), *“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”* (p. 161), mas, obviamente, não se desconsiderando a reforma educacional, que incluía mudanças curriculares, ocorrida no universo da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde o ano de 1994, com a implementação do Projeto da Escola Plural, era intrigante saber como tal documento tinha sido elaborado e a partir de quais pressupostos.

Seria possível que, uma vez outorgada, através da nova proposta educacional do Município – Proposta da Escola Plural, aos/às profissionais das

⁷⁶ Trechos deste trabalho estão em anexo. Estes/as alunos/as, que em 96 estavam no segundo ciclo de aprendizagem, estiveram vinculados ao primeiro ciclo nos dois anos anteriores. O seu trabalho reflete uma atuação processual das docentes.

escolas a responsabilidade de formular seus próprios projetos político-pedagógicos, os/as docentes dessa escola tivessem uma percepção mais acurada do que grande parte dos/as educadores/as e quisessem trabalhar com uma temática ainda pouco explorada no cotidiano da grande maioria das escolas? Seria, talvez, a interferência da comunidade no entorno da escola que se colocava como elemento a ser considerado nas práticas pedagógicas daquele estabelecimento de ensino? Qual teria sido o papel dos/as docentes da instituição neste processo? Por que um projeto nomeado “*Projeto Identidade Cultural*”?

Além do conteúdo do próprio documento era imprescindível conhecer seu processo de construção, para tentar resgatar a rede de relações estabelecida naquele contexto. Sabe-se que, na maior parte das instituições de ensino, o currículo tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas, excluindo e/ou negando outras culturas de menor prestígio e poder (Apple, 1994; Sacristán, 1995; Santomé, 1995; Giroux, 1999; McLaren, 2000). Em muitos casos, como já foi destacado, essas mesmas culturas são contempladas de forma estereotipada e/ou caricaturada, em situações particulares e específicas.

Durante a coleta de dados, mais especificamente durante as interpelações que se processaram junto ao corpo de profissionais da escola, buscou-se obter informações acerca da elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Essas informações, contudo, continham elementos comuns e, também, elementos divergentes. Neste sentido, tornou-se importante organizá-las de modo a tentar (re)construir e registrar a história do referido processo.

Cabe ressaltar que um dos impasses encontrados, durante o período da investigação, está, justamente, relacionado à falta de registros das atividades e das práticas daquele estabelecimento de ensino. Isto significa dizer que a maior parte das informações foi obtida através de relatos, por meio de conversas informais e de entrevistas com profissionais da escola que vivenciaram e participaram do processo em questão. As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado (entrevistas semi-estruturadas),⁷⁷ todavia, alguns destes

⁷⁷ Em anexo.

relatos foram obtidos não a partir de um roteiro prévio de questões, uma vez que surgiram “espontaneamente” durante o período de observação.

Como mencionado, o primeiro relato sobre o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola foi obtido através da coordenadora ligada às funções pedagógicas da escola. Segundo ela, o projeto foi elaborado a partir de algumas experiências realizadas por um grupo de docentes do turno da manhã. Esse grupo de professoras, todas alfabetizadoras, preocupado com as dificuldades dos/as estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, fez uma tentativa em sistematizar um projeto que pudesse contribuir para a minimização e/ou a superação das dificuldades na alfabetização dos/as alunos/as. De acordo com essa coordenadora, naquela escola era (e ainda é) muito comum as crianças avançarem nos ciclos de formação sem atingirem um nível satisfatório na alfabetização:

“Muitos alunos, mas muitos mesmo, chegam até à 6^{a.}, 7^{a.} e até na 8^{a.} sem saber ler nem escrever direito. [...] Eu acho que o problema está no nosso trabalho. Temos que prestar a atenção no que esses meninos tão querendo dizer. Por que é que eles têm dificuldades... A vida não é nada fácil para eles! Eu sei. Você também sabe, não é? Mas o pessoal da turma da manhã foi quem elaborou o projeto. Você tem que conversar com a Denise⁷⁸ para saber detalhes. Ela não está mais na escola, mas tem a [coordenadora da manhã] que está aqui até hoje. Ela é a coordenadora do primeiro turno. Já era desde aquela época. Do processo de elaboração eu não participei. Mas, ela estava lá. Ela pode dizer. A [diretora da escola] também estava aqui na época. Fala com ela também! [...] Nós [afrodescendentes] precisamos muito dessas coisas. É preciso contar a nossa história para essas crianças. (grifo nosso)

A fala desta coordenadora chamava a atenção para alguns aspectos ligados à “construção” das identidades raciais, coletivas e/ou individuais, que pareciam permear todo aquele contexto, influenciando atitudes, posicionamentos e ações dos/as profissionais da escola. Sua própria postura, ao considerar-se pertencente à mesma origem étnico-racial dos/as estudantes, ressaltava isso. Ela referia-se a “*nós precisamos*” ou “*nossa história*”, mostrando tratar-se da cultura

⁷⁸ Por uma opção da pesquisadora, apenas o nome desta professora foi citado. Esta opção é justificada pela presença de seu nome no documento da escola. Esta presença será discutida mais à frente no texto.

de um grupo específico, ou seja, ela colocava em destaque sua identidade étnico-racial.

Como aparecesse, com uma certa frequência, a noção de “nós” e “eles”, tornou-se imperativo, até mesmo antes de voltar-se diretamente para as dimensões e o conteúdo dos documentos e das práticas curriculares da instituição, considerar-se os sujeitos envolvidos no processo e, ainda, suas próprias identidades, ou sentimento de pertencimento. A partir disso, buscou-se fazer um registro sobre cada uma das profissionais, considerando sua formação profissional, sua inserção na escola e, sobretudo, sua autotaxação racial e/ou seu pertencimento étnico.⁷⁹ Em um primeiro momento, por uma questão circunstancial só foram encontradas mulheres, como personagens ativas desse processo.

A partir dos registros obtidos, foram selecionadas/os, para a entrevista, sete profissionais da instituição. Este grupo foi composto a partir de diversos critérios. Buscou-se, em primeiro lugar, envolver algumas professoras que estivessem na instituição durante o período de elaboração do documento. Todavia, foram também considerados os aspectos ligados ao gênero e ao pertencimento racial, especialmente no que se refere à escolha dos entrevistados homens. Foram selecionados professores do sexo masculino tentando contemplar, também, vozes masculinas presentes na escola, apesar de nenhuma dessas vozes estar presente no processo de construção e sistematização do projeto.

Como mencionado, o documento surgiu a partir de experiências/práticas das professoras alfabetizadoras do primeiro ciclo, onde, como na maioria das escolas mineiras, a presença masculina é muito rara. Por isso, foi necessário interpelar professores que atuam nas últimas séries do mesmo nível de ensino, considerando-se, também, que a maior parte das observações de campo foi realizada com este grupo, vinculado ao segundo turno. Optou-se, definitivamente, pela observação no segundo turno de funcionamento da escola,

⁷⁹ A noção de “nós” e “eles” pareceu estar centrada, primordialmente, na dimensão do pertencimento étnico-racial.

uma vez que se considerou que os/as estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 94, 95 e 96 cursavam, então, as últimas séries do referido nível de ensino. Estas séries, do 3º ciclo, são vinculadas ao turno da tarde. Estes/as estudantes foram os/as primeiros/as a trabalharem com a temática racial naquela escola.

Em síntese, das/os profissionais selecionadas/os quatro são mulheres e todas elas já faziam parte do quadro docente da escola no período anterior à elaboração do projeto. Dois, uma mulher e um homem, chegaram à instituição no mesmo ano de elaboração do documento/projeto (1997), e o último entrevistado, um homem, vinculou-se à instituição mais recentemente, a partir do ano de 1999. Segundo sua própria autoclassificação racial, três delas/es são brancas/os e três são negras. Apenas um (homem) preferiu não fazer esta autoclassificação. Na categorização da pesquisadora, este profissional é um homem negro (ou afrodescendente). Deste modo, pode-se afirmar que estes/as entrevistados/as são assim configurados:

Função na Escola	Gênero	Pertencimento Racial (autoclassificação)	Formação acadêmica	Período de Vinculação com a Escola
Diretora (E1)	Feminino	Branca	Pedagogia	Anterior ao projeto (ainda como professora)
Coordenadora do 1º turno (E2)	Feminino	Negra	Pedagogia	Anterior ao projeto
Coordenadora do 2º turno (após a elaboração do projeto) (E3)	Feminino	Negra	Pedagogia	Concomitante ao projeto (ainda como professora)
Professora das séries iniciais (1º turno) (E4)	Feminino	Branca	Pedagogia	Anterior ao projeto
Professora das séries iniciais (1º turno) (E5)	Feminino	Negra	Pedagogia	Anterior ao projeto

Professor das séries finais (2º turno) (E6)	Masculino	Branco	História	Concomitante ao projeto
Professor das séries finais (2º turno) (E7)	Masculino	Negro (classificação da pesquisadora)	Belas-Artes	Posterior ao projeto

Em um levantamento com a diretora **(E1)**, sobre quais profissionais estiveram presentes na escola durante o período em que se elaborou o projeto, esta afirmou/confirmou que muitas delas já não estavam mais na escola, citando, inclusive o nome de uma professora **(E5)**, a mesma já mencionada anteriormente pela coordenadora do segundo turno. Assim como no depoimento dessa última, a diretora sugeriu um contato com a coordenadora do primeiro turno **(E2)** para um relato mais detalhado do processo. Cabe explicitar, novamente, que todas as observações foram realizadas no segundo turno de funcionamento daquela instituição. No entanto, para a obtenção das informações necessárias, foi preciso também visitar o primeiro turno da escola.

A partir da contribuição da teoria crítica do currículo, em especial, nas teorizações acerca dos processos de seleção dos conteúdos, pretende-se explicitar e refletir sobre a participação dos sujeitos em questão no processo de construção e organização dos conhecimentos e abordagens teóricas contidos no projeto da escola. Como ressaltou Bernstein (1996), *“o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais”*.

Desta forma, o processo de seleção dos saberes, efetivado no interior do estabelecimento de ensino, também reflete uma distribuição de poder que precisa ser examinada para que se compreenda o processo em questão, isto é, a elaboração do documento. Neste sentido, torna-se imperioso identificar as relações, ou seja, os conflitos, as vozes autorizadas e as estratégias utilizadas para que a temática racial fosse contemplada em um documento que tem uma posição tão significativa, uma vez que este contém as concepções e pretensões

dos/as educadores/as da instituição. Como ressalta Ivor Goodson (1995), “o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.” (p. 21-22).

4.2.1 – O CURRÍCULO COMO UM TERRENO DE DISPUTAS: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

“[...] os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. [...] Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito possui, ao mesmo tempo, um ‘significado simbólico’ e um significado prático – indicando publicamente quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização.” (Goodson, 1995: 105-6).

A partir das experiências e práticas desenvolvidas na escola, nos anos de 94, 95 e 96, o Projeto Político-Pedagógico foi assumindo contornos. De acordo com o relato das professoras, o projeto surgiu no final do ano letivo de 96 e início do ano de 97. Sempre centrada na atuação de um grupo pequeno de profissionais, a elaboração do documento não teve como base uma discussão ampla e coletiva no interior da escola. Nos depoimentos colhidos, as docentes afirmam que a idéia de se elaborar um projeto de trabalho que contemplasse a questão racial partiu de uma professora (**E5**), que se autocalifica como uma mulher negra.

Segundo a coordenadora do primeiro turno (**E2**), que também é negra, a referida professora apresentou uma proposta de projeto, para o coletivo da escola, durante uma das reuniões pedagógicas. Afirmou, ainda, que incentivou

a colega a sistematizar e registrar a idéia, para que, desse modo, fosse implementado um trabalho nesse sentido. Ela destacou:

“[...] a Denise, em 97, quando ela falou o que a gente devia fazer, eu falei: ‘Ô Denise, vamos colocar isso no papel!’ E ela, então, escreveu. Ela pegou o Projeto Político-Pedagógico [anterior],⁸⁰ se você ver tem aqui as citações do projeto, aí ela fez a proposta. [...] A Denise escreveu esse projeto, fez a proposta, e aí, então, nós começamos [a implementá-lo] durante o ano.”

Sobre essa mesma situação, a professora (negra) **(E5)**, que elaborou o projeto, falou:

“Eu apresentei a proposta para as professoras..., mas eu acho que elas aceitaram meio que no ‘oba-oba’. ‘Ah! Vamos fazer assim! É novo essa coisa de projeto!’ Não sei. Isso aí já é coisa da minha cabeça. ‘É novo essa coisa de projeto, então, vamos aceitar.’ Porque, na verdade, ninguém nunca chegou a ler o projeto... Só a supervisão leu. Então, a gente começou a... a escrever projetos menores. [...] as pessoas falam que o meu projeto nasceu do projeto anterior da escola. Não deixa de ser, mas o projeto anterior, que contemplava a... a... como é que eu vou falar... a caracterização dos moradores do bairro, ele passava por uma coisa assim... uma reflexão social. Ele falava muito do social. Mas, então, ele estava muito desligado da questão étnica, da questão cultural... Eu peguei o projeto e reli para poder escrever o outro. Não tinha nada; compromisso nenhum com a questão do negro, com a questão da cultura, com a questão da identidade da criança negra, nada disso! Era um projeto que dizia assim: ‘As pessoas que estão aqui são pobres, são pessoas...[com poucas oportunidades]’ Você entendeu? E não contemplava essa questão da cultura e não falava nada da questão étnica.” (grifo nosso).

A fala dessa entrevistada denota que o processo de elaboração do projeto foi um processo, em certa medida, solitário, pois ela afirma tê-lo sistematizado, sozinha. Isso fica mais claro quando se observa o corpo do próprio documento. As dimensões conflitivas e consensuais durante o processo de implementação do Projeto serão discutidas adiante. É preciso ressaltar, no entanto, que o nome e atuação dessa professora na construção do documento

⁸⁰ O modelo anterior de projeto refere-se ao documento formulado no ano de 1993, que norteou as práticas da escola até a elaboração do atual projeto.

apareceram de maneira recorrente nas entrevistas realizadas. Sempre que interpeladas/os sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola, as/os demais profissionais da instituição vincularam o projeto à referida docente, o que a torna uma importante protagonista na elaboração do referido documento.

Embora o projeto já tivesse sido “aprovado” pelos/as professores/as da escola e a coordenação pedagógica já tentasse organizar o trabalho da escola de maneira a buscar atuação coletiva, nem sempre isso era possível. A coordenadora do 1º turno (negra) **(E2)** destacou que esse é um problema freqüente na escola:

“Agora, eu vou falar uma coisa gente: tem sala [se referindo à docente responsável pela turma] que é uma beleza! Uma maravilha! Que vai, que faz... Agora, tem professor que não faz nada não.”

Pelo que se pôde verificar, o fato de o documento ter sido organizado por apenas uma das docentes despertou um certo desconforto na escola, o que acirrou ainda mais a distância entre o grupo mais “sensível” à temática e as demais profissionais da instituição. Algumas professoras preferiram, simplesmente, considerar o projeto como uma produção isolada, uma atividade diferenciada, realizada por uma das colegas da escola. Outras, poucas, buscaram assumi-lo como um elemento norteador das suas práticas. Neste sentido, a intervenção da professora (negra) **(E5)** que elaborou o documento foi, de acordo com as entrevistas, um fator muito importante para o envolvimento das colegas. Segundo seu próprio relato, ela procurava, também, desenvolver outras atividades que pudessem despertar o interesse das demais professoras. Assim, afirmou:

*“[...] eu já estava com o primeiro ciclo e pensei no projeto da Bonequinha Preta... Sentei, escrevi o projeto e, quando ele ficou pronto, eu mostrei para todo mundo e falei: “Olha, eu estou fazendo assim na minha sala...” Está vendo? **“Eu estou fazendo assim, assim e assim ...”** Aí, eu contagiei a professora que estava do meu lado, que começou a fazer assim, assim e assim comigo... E mais uma lá no canto, que começou a fazer assim, assim e assim comigo... Porque o projeto estava muito bom! Estava muito legal o trabalho que eu estava fazendo com meus alunos! Contava a história da Bonequinha Preta... Aí, começou a pegar! Começou a pegar e as professoras começaram a contar o projeto da Bonequinha Preta... a...”*

a estória da Bonequinha Preta... e começou a algumas pessoas a se envolverem.” (ênfase da entrevistada)

Para ela, aos poucos, o desenvolvimento do trabalho foi adquirindo prestígio na escola:

“E o pessoal do 3º ciclo olhava aquilo assim meio que de banda... mas aí, o quê que aconteceu? Os meninos do 3º ciclo foram imigrando⁸¹ para os projetos do 2º. Porque o 3º ciclo, na verdade, não tinha essa coisa de: ‘estamos nesse projeto também’. [...] Aí, o 3º ciclo ficou meio que olhando aquilo e vendo assim: ‘Oh! Eu acho que dá para gente ir por aí!’.” (E5)

De acordo com a fala de uma das professoras (negra) (E5), pôde-se perceber como o processo de interlocução entre as docentes da escola foi longo, muitas vezes, insistente e repetitivo, mas com resultados que se refletiram nas práticas cotidianas, ainda que, segundo ela, de maneira diferente das aspirações do grupo “mais sensível” à problemática, do qual, é claro, essa professora fazia parte:

“[...] eu buzinei tanto na cabeça dela, que ela acabou falando: ‘Vou pregar um monte de foto de negro lá [na sala de aula em que ministrava aulas]!’ E começou a fazer uma coisa meio enviesada, mas, ela tinha uma cabeça muito legalzinha! [indicando que o trabalho não era “tão ruim”].”

Ainda que tais práticas se expressassem de forma localizada, isto é, centrada na atuação de determinadas profissionais, o olhar das demais professoras ia, aos poucos, assumindo novos contornos. Como afirmou uma das docentes entrevistadas (branca) (E4):

“Na verdade, para você trabalhar isso [a temática racial], eu acho que o trabalho começa com a gente mesmo, sabe? Eu percebi isso em 92 quando eu cheguei, foi uma coisa assim que saltou aos olhos na turma

⁸¹ É importante destacar que a organização dos tempos e espaços escolares previa momentos de trabalho entre os ciclos, além daqueles realizados no interior dos mesmos, conforme sugeriam os documentos da Escola Plural, sobretudo em seus cadernos que abordavam a questão dos ciclos de formação.

[como uma grande presença de estudantes afrodescendentes]. *Eu vi que era por aí [necessário trabalhar com a questão]... não é?"*

A participação destas profissionais “mais sensíveis” à discussão sobre a problemática racial merece ser aqui destacada e ressaltada, já que, afinal, elas também foram protagonistas naquele contexto. Contudo é importante perceber que a condição de pertencimento racial⁸² da maior parte das professoras “sensíveis à causa negra” se assemelha à condição de pertencimento dos/as estudantes. Em outras palavras, as professoras mais engajadas e determinadas na efetivação de uma nova conduta de trabalho, pautada na dimensão cultural do grupo discente, são também afrodescendentes. Todavia, cabe mencionar que outras professoras, com condições de pertencimento diferentes (brancas), estavam também preocupadas em abordar a questão racial, embora, segundo os relatos, demonstrando colocar menos ênfase na temática, isto é, sem considerá-la como a “mais importante” questão a ser abordada.

As docentes entrevistadas ainda apontaram outras questões ocorridas em torno da elaboração do Projeto da escola, que demonstram como a aceitação do projeto foi gradual e conflitiva. Para uma das professoras (negra) **(E5)**, a posição, do grupo de professores/as, de assumir o “Projeto Identidade Cultural” como um referencial de suas práticas curriculares deveu-se ao fato da visibilidade que este Projeto foi adquirindo fora do contexto da instituição escolar, por meio da mídia e/ou em órgãos da SMED/BH. Ela afirmou:

“Mas eu acho que o projeto... ele foi ganhando espaço à medida que a gente foi ganhando espaço na mídia, não é? E com esse concurso de redação sobre o racismo... eu inscrevi todos os alunos, só quem não quis participar... [...] E eu acho que começou a mexer com a escola o resultado do concurso.⁸³ Foram 25 premiados na minha escola, lá do... e o primeiro

⁸² A expressão “condição de pertencimento” não é empregada, aqui, como sinônimo de “sentimento de pertencimento”. Neste caso, a condição de pertencimento reflete mais uma possível classificação racial realizada pelo grupo social e não o reconhecimento racial do próprio sujeito. Embora estas situações possam combinar-se, elas também podem existir na forma de um conflito que marca a subjetividade e a identidade de algumas pessoas (Silva, 2002).

⁸³ Este evento refere-se a um concurso de redações, sobre a temática racial, realizado em outra escola da mesma Rede de Ensino, do qual algumas outras unidades de ensino também participaram.

lugar foi de uma aluna que eu estava dando aula para ela há cinco anos. [...] E aquilo foi muito importante, não é? Aí, começou a mexer com as pessoas da escola e, aí, eu acho que as pessoas começaram a pensar: 'Puxa vida! Tem alguma coisa diferente rolando aí'. [...] A Rede Globo foi à escola e perguntou sobre quais salas estavam trabalhando com a questão" (E5)

Esta docente ainda destacou:

"E a Regional [Pampulha] dizia para todo mundo que o projeto era muito bacana e me parece que os professores começaram a ir naquela: 'É por aí?' Sabe? Aí, foram indo."

Também confirmando este argumento, tem-se o relato de outra profissional:

"Aí, o pessoal da Regional [Regional Pampulha] viu, viu que o trabalho da escola estava dando certo." (E2)

A fala dessas profissionais só fazia crescer a dúvida: por que nessa escola e em outras não? Seria, de fato, a presença maciça de afrodescendentes o elemento determinante na opção por essa linha de trabalho?

Era relevante, a partir de então, considerar outros aspectos, além do pertencimento racial dos/as alunos/as e da atuação de algumas profissionais, como possíveis colaboradores para a efetivação daquele trabalho observado na escola. Assim, buscou-se conhecer como o Projeto da Escola Plural foi recebido pela escola e qual teria sido o reflexo deste nas práticas curriculares cotidianas daquele estabelecimento. A preocupação com a recepção da referida proposta foi também fundamentada em uma argumentação presente nos documentos do próprio Projeto, que afirmam que "o Programa Plural baseia-se em dois princípios fundamentais – o direito à educação e à construção de uma escola inclusiva" (PBH/SMED, 1994), a partir dos quais estão articulados os eixos norteadores da proposta e, sobretudo, a partir dos quais as escolas deveriam refletir sobre a construção de suas propostas curriculares. A questão que se colocava era: será

que, de algum modo, estes dois princípios fundamentais, juntamente com os demais argumentos da Proposta da Escola Plural, que, como mencionado anteriormente, possui uma “nítida” preocupação com a questão cultural, não contribuíram para a concretização de um Projeto Político-Pedagógico nos moldes do estabelecido na instituição observada?

4.2.2 – A ESCOLA E A PROPOSTA PLURAL: CONDIÇÕES INTERNAS X POLÍTICAS PÚBLICAS?

Uma dúvida inquietante surgiu no desenrolar da investigação: teria sido a Proposta da Escola Plural um elemento determinante na concretização do Projeto Político-Pedagógico daquela escola? Até que ponto as proposições “inovadoras” da Escola Plural orientaram ou contribuíram para a concretização do trabalho daquele grupo, no que se refere à construção do projeto?⁸⁴ Teria a escola outras peculiaridades, além da presença de um grande número de alunos/as afrodescendentes, que favorecessem a emergência de discussões e/ou de um trabalho voltado para as questões da diversidade étnico-racial? Não seria a existência de um ambiente propício (presença de grande número de estudantes negros/as e mestiços/as), aliado à proposta educacional da Rede de Ensino (Proposta da Escola Plural), a razão para a obtenção do resultado alcançado na construção do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino?

Como anteriormente exposto, a escola investigada está imersa em um contexto singular, uma vez que a comunidade ao seu redor é composta por um grande número de pessoas de ascendência negra (“negros e mestiços” ou “pretos e pardos”, para o IBGE). Por si só, este fato é um diferencial interessante, já que, como não poderia deixar de ser, as características sociais e raciais desta comunidade refletem-se nas características da população escolar da instituição de

⁸⁴ É importante lembrar que o interesse pela temática racial surgiu, na escola, antes da implementação da Escola Plural; no entanto, esta proposta pode ter potencializado o desenvolvimento do trabalho com a referida questão.

ensino, sendo “com facilidade” visualizadas e percebidas no contato direto com o universo descrito.

A afirmativa de que se trata de um diferencial se justifica, primordialmente, por dois argumentos.⁸⁵ Ambos referem-se à não similaridade existente entre a população deste estabelecimento e a população de grande parte dos estabelecimentos da mesma Rede de Ensino. Em primeiro lugar, é preciso considerar que a maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte é caracterizada por um alunado com uma diversidade étnico-racial e social bem maior que naquele, que recebe um número significativo de estudantes afrodescendentes. Isto significa afirmar que muitas instituições escolares do município recebem estudantes de diferentes “origens” sociais e muitos “pertencimentos” raciais, constituindo-se em espaços bastante heterogêneos, enquanto a escola focalizada possui características populacionais bem menos heterogêneas do ponto de vista social e étnico-racial, ou seja, cultural.

Em segundo lugar, não se pode desconsiderar a existência de alguns outros estabelecimentos na RME/BH em que se pode perceber um maior número de estudantes com características que os/as remetem ao “grupo racial branco”. Nestes espaços, também pouco heterogêneos, ainda que se possa encontrar estudantes afrodescendentes, há um número bem maior de alunos/as brancos/as. Em outras palavras, isto significa que é mais recorrente encontrar-se escolas com um grande número de estudantes brancos/as do que verificar a presença de muitos/as afrodescendentes em uma única escola, tal como acontece no estabelecimento observado. Este fato é bastante incomum, mesmo para a Rede Pública de Ensino do Município, que, tal como a Rede Pública Estadual, recebe a parcela mais pobre da população, onde há uma concentração de indivíduos negros/as e mestiços/as, como mostra a recente pesquisa⁸⁶ do Instituto

⁸⁵ Estes argumentos são fundamentados em observações realizadas não só no período de visitas exploratórias deste estudo, como, também, em observações realizadas em trabalhos de outras pesquisadoras da FaE/UFMG, e, ainda, em colóquios com alguns/-mas profissionais da referida Rede de Ensino.

⁸⁶ Dados preliminares desta pesquisa foram apresentados na revista “*Istoé*” de 04 de julho de 2001, que apresentou a reportagem: “Você é racista?” A partir do primeiro semestre de 2002, os resultados podem ser acessados no site: www.ipea.gov.br

de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA – ligado ao Ministério do Planejamento.

Aqui, cabe novamente lembrar que, mesmo partindo de uma opção sobre a qual existem controvérsias e conflitos teóricos, neste trabalho consideraram-se como afrodescendentes pessoas que são, comum e cotidianamente, considerados/as “negros/as” pela sociedade, e cuja representação está centrada nas diferenças aparentes ou mais visíveis, que é um critério também aceito por autores/as como Nogueira, 1985; Nogueira, 1998; Guimarães, 1999; Munanga, 1999; Seyferth, 2002; entre outros/as. Entende-se, no entanto, que esta caracterização tem seus limites; pois, como destacou o sociólogo Octávio Ianni (1991):

“As raças se constituem, mudam, dissolvem ou recriam historicamente. É óbvio que têm algo a ver com categorias biológicas [*ainda que questionáveis*]. Mas têm muito mais com as relações sociais: na fazenda, engenho, estância, seringal, fábrica, escritório, escola, família, igreja, quartel, estradas, ruas, avenidas, praças, campos e construções. Entram em linha de conta caracteres fenotípicos. Mas os traços raciais visíveis, fenotípicos, são trabalhados, construídos ou transformados na trama das relações sociais.” (p. 19)

Assim, diante das considerações sobre a singularidade do universo escolar descrito, poder-se-ia inferir que as características do grupo discente teriam despertado o interesse para o desenvolvimento de um trabalho que dá destaque para a dimensão racial, por parte das/os profissionais docentes do estabelecimento de ensino. Todavia, caberia perguntar até que ponto esse fato mobilizaria mais do que o pequeno grupo que já havia se posicionado desde 93 como sensível a essa questão? Será que os/as docentes se envolveram com tal projeto porque a Escola Plural defendia a idéia do trabalho com projetos e este já estava pronto para ser executado? Afinal, os projetos político-pedagógicos têm por finalidade nortear todo o trabalho de todas as escolas e, nesse caso, também precisava ser elaborado nessa. Será que todos/as ou, pelo menos, a maioria dos/as profissionais eram sensíveis à realidade racial da população da escola?

A partir da fala das docentes foi possível verificar que a existência de um grande número de estudantes afrodescendentes foi, de fato, um dos elementos que fortemente contribuiu para que se pensasse na possibilidade de se dar centralidade à temática racial, especialmente voltada para a questão da negritude.⁸⁷ Entretanto, o processo de reconhecimento do pertencimento racial dos/as alunos/as foi efetivado de maneira lenta, gradual e muito conflitiva, com avanços e retrocessos constantes, já que nem todas as docentes tinham a mesma percepção acerca da população daquela escola. A constatação da realidade racial dos/as estudantes foi, aos poucos, se delineando. Referendando esta constatação, destaca-se a fala de uma das professoras (negra) **(E5)**, que, como importante personagem na elaboração do documento projeto, afirmou:

“Quando eu falava: ‘ô gente, eu acho que nós temos que pensar... nós temos que pensar em trabalhar em função disso porque aqui 90% dos alunos são negros.’ As pessoas: ‘não! 40%! [...] Não!!! 40%! Nós não temos 90% não.’ Quase que eu falei: ‘é 100%; e joga as professoras na rodada também, que aqui todo mundo é negro! Não tem como a gente estar fugindo dessa discussão não!’ Não tinha esse reconhecimento [por grande parte das professoras]. Uma das professoras [mais sensíveis à questão racial] chegou a dizer: ‘não, a gente tem que ir por aí sim! Esses meninos são negros! A gente tem que fazer a coisa que eles gostam.’”

O conflito no reconhecimento das características raciais dos/as estudantes e, conseqüentemente, das suas necessidades também se dava no âmbito das reflexões pessoais de algumas professoras. Neste aspecto, a intervenção de outras colegas, em geral, “mais sensíveis”⁸⁸ à discussão sobre a questão racial, foi fundamental para uma tomada de posição. Como pode ser percebido através da fala de outra docente (branca) **(E4)**:

*“[...] um dia ela, a [colega professora **(E5)**] me deu um toque: ‘Fulana **(E4)**, eu estava na quadra, tinha que dar as mãos e... ninguém quis dar a mão para [um aluno]!’ O menino era um aluno negro que a gente tinha que,*

⁸⁷ Sentimento de pertencimento.

⁸⁸ Optou-se por identificar as docentes que, de alguma maneira, estavam mais envolvidas, e/ou comprometidas, com um trabalho voltado para a questão racial, como professoras “mais sensíveis” à problemática, isto é, mais preocupadas em abordar a temática no seu cotidiano de trabalho.

infelizmente, morreu afogado. As histórias aqui são muito tristes! Era muito difícil! Muito difícil!! Que a gente estava tentando com ele, desde o ano anterior, um trabalho de... resgate da auto-estima dele. Porque ele era cheio de..., entre aspas, defeitos, não é? Ele era negro; ele era órfão de mãe; o pai dele tinha sido casado com uma mulher loura, que tinha filhos louros e... judiava muito [do menino]... Então, assim: ele era um menino muito marcado! [...] Era difícil! Era um trabalho de pedir a Deus, todo dia, graças! Porque a gente não dava conta dele não. Era um menino para você chegar, já falar: 'Psiu! Sai!' [...] Então, ninguém quis dar a mão para ele não. Ninguém queria dar a mão para ele e para os outros meninos [também marcados por múltiplos estigmas]. Porque aqui sempre tem uma grande possibilidade de [ter] negros na turma. [...] Ela [a colega professora] falou: 'Ó fulana (E4), é por aí, ó! Ai eu falei: 'Puxa! Nós vamos ter que começar a trabalhar com isso!' Ai, que o trabalho foi surgindo.'

Quanto à relevância e/ou influência da proposta educacional do Município na concretização do Projeto Político-Pedagógico da escola, encontraram-se, basicamente, dois posicionamentos por parte dos/as entrevistados/as. O primeiro deles está voltado para uma perspectiva que tende a negar que a Proposta da Escola Plural, bem como as “novas” formas de organização do trabalho e dos tempos da escola apresentada por ela tenham contribuído para uma prática que enfatizasse a dimensão cultural e a questão racial. Neste sentido, a mesma entrevistada (negra) (E2) relatou:

“[...] aí, veio o Projeto da Escola Plural em 94. Aí, desestruturou a escola todinha! Porque cada um tinha um entendimento da concepção da Escola Plural. A escola estava avançando, nós já tínhamos projetos... Quer dizer, esses trabalhos que esses meninos faziam, gente, no segundo turno, eram ótimos! Era muita atividade cultural...”

De acordo com algumas professoras, a maior dificuldade em dar continuidade ao trabalho, que vinha sendo implementado e desenvolvido naquele estabelecimento de ensino, estaria na tentativa de articulação de toda a escola em torno de um único objetivo. Como o Projeto Plural apresentava a proposição de um trabalho organizado coletivamente, que contemplasse preferencialmente uma

metodologia como a Pedagogia de Projetos,⁸⁹ uma relação mais dialógica deveria permear as atividades dos/as docentes. Contudo, ao que parece, nem todas/os as/os profissionais estavam dispostas/os a realizar esta articulação, isto é, nem todas/os pretendiam, ou até mesmo conseguiam, implementar uma prática, efetivamente, coletiva. Uma das professoras (branca) **(E4)** argumentou:

“A escola... a gente trabalhava com... procurando trabalhar com essa identidade cultural, mas, com a necessidade de estar se organizando a partir do coletivo [da escola], era difícilimo!”

Ainda na fala das profissionais que não acreditam na contribuição da Proposta Plural para a concretização do Projeto Político-Pedagógico da escola, surgiu outro elemento que justifica este posicionamento das docentes. Algumas delas compartilhavam da idéia de que, em uma perspectiva de trabalho coletivo, **todos/as** fossem **obrigados/as** a trabalhar com temáticas que julgavam, muitas vezes, sem relevância para a estruturação do conhecimento ligado às disciplinas por eles/as ministradas e, conseqüentemente, para o ensino e a aprendizagem das crianças; o que, freqüentemente, acontecia/acontece com a temática racial. Sobre isso, a professora entrevistada (branca) **(E4)** ressaltou:

“Essa questão é muito séria! Ainda mais quando o projeto começa a ser da escola inteira... É como se assim fosse obrigado a segui-lo. Como que você vai fazer uma coisa que você não acredita? Não é? Então, tem que vir muito de dentro! Você tem que acreditar profundamente naquilo!”

Além destes argumentos apresentados, outra profissional afirmou acreditar que a implementação da Escola Plural limitou, em muitos aspectos, o trabalho da escola. Segundo ela, a institucionalização das práticas, anteriormente consideradas “transgressoras”, que, de algum modo, vinham obtendo sucesso e conseguindo “despertar” o interesse de muitos/as docentes, não contribuiu para que ocorresse uma consolidação mais efetiva destas, isto é, não contribuiu para

⁸⁹ A Pedagogia de Projetos, característica das práticas educacionais dos anos 90, consiste em uma forma de organização do trabalho escolar que privilegia questões como o trabalho coletivo de docentes, a integração da comunidade escolar, a não-retenção de alunos/as, enfim, uma nova forma de se pensar a escola e os tempos escolares.

que aqueles/as que preferiam não participar de tais atividades se dispusessem a fazê-lo. Para ela, as atividades inovadoras, efetivadas nas escolas, foram muito mais apoiadas pelos órgãos ligados à Secretaria Municipal de Educação, no período anterior à implementação da Proposta Plural. Neste sentido, esta profissional **(E2)** expôs:

“Quando não era institucionalizado... você apresentava como proposta, projeto, e... as instituições olhavam: ‘ô! Que legal! Que legal! Aí, quando institucionalizou, não pôde institucionalizar do jeito que a gente fazia. Não é? Porque como a gente acreditava e fazia... ficava dispendioso! [...] E ao invés deles deixarem uma brecha para que projetos especiais fossem contemplados... não. Não deixaram! Nessa aí, a nossa escola foi prejudicada. E muito!”

O segundo posicionamento encontrado no relato das/os entrevistadas/os está em um sentido oposto ao destas primeiras argumentações. Em outras palavras, isto significa dizer que outro grupo de profissionais da escola acredita que a implementação do Projeto da Escola Plural tenha contribuído para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e a concretização de um trabalho relacionado à dimensão racial. Para uma das professoras entrevistadas (negra) **(E5)**, embora a maioria dos/as professores/as não realizasse um exercício reflexivo sobre suas práticas, o trabalho com projetos proporcionou o surgimento de uma discussão que abrangeu todo o coletivo da escola. Esta docente acredita que o trabalho foi motivado mais pela necessidade de se estar “apropriando” o novo discurso trazido pela Escola Plural e por sua nova forma de organizar as práticas escolares cotidianas do que pela valorização da questão racial.

“Eu penso que quando eu falei: ‘Vamos fazer esse projeto e tal?’ As pessoas: ‘Vamos!’ Porque estava na moda! A Escola Plural precisava trabalhar com projetos! [...] Mas ninguém tinha muita consciência daquilo não. E eu acho que o fato de ter implantado a Escola Plural e ter dado abertura para trabalho com projeto sem dúvida nenhuma influenciou muito. Porque fica aquela coisa assim... ‘É moda, vamos entrar!’ Eu acho que entraram muito, num primeiro momento, foi nesse sentido. Eu acho que as professoras acharam que foi legal aquilo. ‘Vamos entrar, que agora é moda.’ Então, eu acho que a Escola Plural pesou porque ela vinha e falava: ‘Nós vamos nos organizar não por conteúdo, nós vamos nos organizar por

projeto.' Não é? 'Para a gente estar trabalhando com os alunos.' E, aí, elas assustaram!"

Concordando que a Proposta Plural tenha facilitado a efetivação do Projeto da escola e o trabalho com a temática étnico-racial, tem-se a fala de outra profissional (negra) **(E3)**, que afirmou:

*"Com certeza favoreceu. Porque era um assunto negado, não é? Você sabe que a escola passa por... por momentos... em relação à questão racial. [...] a escola passa para poder estar lidando com a questão racial. E um dos momentos que ela passa é da negação do assunto dentro do ambiente escolar. Não se fala na questão racial como se fosse assim uma doença que não pode ser tocada! Porque, senão, 'nós estamos fazendo racismo às avessas!' Ou 'nós estamos insuflando racismos!' Sabe? Então, tem uma série de questões... Primeiro, tinha uma série de questões. E com a implantação da Escola Plural, onde tem que haver uma visão da realidade do aluno e em cima dessa visão você tem que trabalhar, principalmente, dentro das questões sociais mesmo, da vivência diária dele, você é obrigada! Não tem como você não estar lidando com isso! Você tem que estar lidando! Porque o pertencimento racial faz parte desse sujeito! Não é? E não pode negar o pertencimento social... o pertencimento racial dele. Faz parte desse sujeito! E a gente tem que estar trabalhando isso! Então, com certeza, a filosofia da Escola Plural ajudou, e muito, a levar a discussão para dentro das escolas. Ajudou a **levar a discussão!**"* (ênfase da entrevistada)

A partir dessas falas contraditórias, sobre a influência da Proposta Plural e do trabalho do grupo de docentes sensíveis à questão racial na discussão na escola, é possível perceber que uma combinação de elementos contribuiu para que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico ocorresse.

Deste modo, pode-se afirmar que toda a experiência do grupo foi mediada por múltiplos fatores. Certamente, alguns deles podem não ter sido observados durante a investigação; contudo, ao retomar as inquietações e questionamentos sobre a influência e a relevância de um ambiente propício e de uma proposta educacional inclusiva, constata-se, a partir dos dados coletados, que estes dois elementos foram de suma importância para a experiência vivenciada no estabelecimento de ensino observado.

Sendo assim, o que se está argumentando aqui é que esta investigação pode evidenciar como a existência de um determinado perfil populacional contribui enormemente para que alguns/-mas profissionais docentes planejem e executem práticas educativas diferenciadas. Também é possível inferir que propostas educacionais progressistas, tal como a da Escola Plural, podem contribuir para a efetivação de práticas curriculares diferenciadas e/ou inovadoras. Torna-se, portanto, difícil calcular ou definir qual elemento teve maior peso no processo vivenciado na escola investigada. Pode-se deduzir que estes dois elementos se fertilizaram mutuamente. Ou seja, é possível que a combinação desses fatores tenha propiciado a definição e a orientação do trabalho escolar, em que a questão racial assumiu visibilidade e importância.

Há que se considerar que, muito provavelmente, no interior de uma proposta educacional menos progressista e aberta à inovação, práticas docentes inovadoras, como as que ocorreram nessa escola, não avançassem por falta de espaço para uma sistematização efetiva. É necessário, contudo, considerar que a questão racial adquiriu, na referida instituição, uma posição de destaque, diferentemente do que ocorre em outras escolas, da mesma Rede de Ensino, cuja população é “mais branca” que a dessa.

O Projeto da Escola Plural, com todas as suas limitações e contradições (Carneiro, 2002), abriu o universo escolar para o surgimento de novas formas de trabalho, para novas perspectivas de organização do trabalho docente, favorecendo o trabalho coletivo no interior das instituições. Como ressaltam estudiosos/as e teóricos/as do multiculturalismo (McLaren, 1997 e 2000; Santos, 2001), a perspectiva multicultural exige um esforço do corpo docente em efetivar um trabalho de natureza mais coletiva. Neste sentido, pode-se entender que só seria possível a consolidação de um projeto pedagógico com um potencial multicultural no interior de uma política educacional mais aberta à diversidade cultural, seja em termos de práticas e/ou de conhecimentos, ou ainda no que se refere às relações sociais no interior da escola. Nesta perspectiva, argumenta-se que, pelo menos na escola observada, o Projeto da Escola Plural forneceu novos

elementos para a consolidação do Projeto da escola, apesar de algumas docentes não terem percebido essa contribuição, chegando mesmo a negá-la.

Além disso, a implementação deste programa (Escola Plural), também com uma abordagem de orientação multicultural, pode ter contribuído para o fortalecimento do poder de outros grupos, freqüentemente com menor prestígio, onde vozes “outras” podem estar sendo ouvidas/consideradas. A relevância de programas deste tipo deve ser ressaltada, uma vez que é possível que, sem eles, a discussão multicultural e a problemática racial enfrentassem maiores obstáculos para ultrapassar barreiras e limites culturalmente consolidados nas instituições de ensino brasileiras. Afinal, como ressalta Giroux (1997), *“um dos elementos teóricos mais importantes para o desenvolvimento de modos críticos de ensino escolar concentra-se em torno da noção de cultura. As escolas devem [assim] ser vistas como instituições marcadas pelo mesmo complexo de culturas que caracterizam a sociedade dominante”* (p. 38).

4.3 – EXAMINANDO O DOCUMENTO: O PROJETO E SUAS ÊNFASES

“É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.” (Silva, 1996: 171)

Desde a emergência da Nova Sociologia da Educação (NSE), teóricos/as e estudiosos/as do campo do currículo estão preocupados/as em discutir as múltiplas relações entre cultura e currículo. Michael Young (2000) argumenta que a Educação e o Currículo são formas de organizações do conhecimento disponível, que envolve escolhas mais ou menos conscientes. Neste sentido, a organização do conhecimento na escola passa a ser uma seleção

no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (Raymond Williams, apud Apple, 1994).

Considerando estas argumentações, percebeu-se a relevância de considerar os objetivos e os conteúdos do documento que se apresenta como o eixo norteador das práticas curriculares da instituição observada. Para tanto, optou-se por destacar os dois principais aspectos presentes no texto do Projeto Político-Pedagógico da escola. Primordialmente, dois elementos constituíram-se em dois grandes eixos ou duas temáticas privilegiadas no referido documento: a dimensão da *auto-estima* e a questão da *identidade*.

4.3.1 – A DIMENSÃO DA AUTO-ESTIMA

Já há algum tempo que teóricos/as e estudiosos/as das relações raciais e étnicas têm se preocupado em problematizar e discutir a dimensão da auto-estima e de seus, conseqüentes, reflexos entre os indivíduos de ascendência negra (Pinto, 1993; Gomes, 1994; Silva, 1995; Nogueira, 1998; Cavalleiro, 2000). Segundo estes/as autores/as a questão da auto-estima para os sujeitos de ascendência negra se constitui, muitas vezes, em um problema e um entrave pessoal e social. Diferentes vertentes, tanto as ligadas a abordagens psicológicas, como as ligadas a abordagens sociológicas, mostram como a discriminação e o racismo terminam por produzir nos afrodescendentes uma auto-imagem negativa, tornando-se, portanto, necessário compreender a importância e o significado da auto-estima para estes sujeitos.

O histórico escravista do Brasil tem sido considerado como o primeiro elemento desencadeante da baixa auto-estima dos/as negros/as e mestiços/as. Em conseqüência desta situação, são suscitadas reflexões que partem da seguinte questão: como indivíduos, tradicionalmente, considerados inferiores (negros e mestiços) podem julgar-se pares (iguais) de indivíduos, historicamente, considerados superiores (brancos)?

Ao lado desta questão coloca-se o problema das representações sociais construídas, tacitamente, nas relações entre brancos e negros, que

atribuem um significado depreciativo ao corpo pelo fato de ser negro (Nogueira, 1998). A imagem negra é, neste caso, associada a um *continuum* de atributos negativos que passam dos atributos físicos aos atributos morais, com uma intrigante tranqüilidade e, até mesmo, uma certa “naturalidade”. Ser negro tem, assim, sido sinônimo de ser, na maior parte do tempo e para grande parte da população branca, feio, sujo, imoral, pecaminoso, promíscuo, brutalizado, violento, “burro”, ou, ainda, de ter mais habilidades para os trabalhos manuais e menos para os “intelectuais”, entre outros atributos negativos e depreciativos (Nogueira, 1998; Cavalleiro, 2000). É interessante observar que, na escola pesquisada, a professora (negra) **(E3)** tem plena consciência desse problema. Tal fato é relevante na medida em que esta visão abre caminho para a possibilidade de um trabalho pedagógico que busque superar essa situação. A professora afirmou:

“[...] quando eu falo de exclusão do negro, você já traz introjetado numa sociedade... você já traz... uma negação em relação, primeiro, à sua cor; segundo, ao que essa cor te leva. Toda a história que está por trás da questão da cor; que é a história da escravidão, não é? Todo um... um pertencimento racial mesmo, não é? Então, isso já te traz, com a sua cor e com o seu pertencimento racial, já te traz toda uma história de rejeição de uma sociedade inteira. Então, você já nasce com... entre aspas, o estigma de ser negro, no sentido de que já está introjetado na palavra negra... toda uma ideologia negativa em relação a esse pertencimento, a esse ser negro. Então, já existe uma história de exclusão em relação a isso. Não é? Então, atrás da palavra negro existe escravidão, existe... é feio... esteticamente, existe... a ignorância, porque a maioria da população negra não teve acesso à educação... Então, quer dizer... não é? A maioria negra é ignorante, então, se é negro é ignorante!... Existe o conceito de cultura primitiva, o ser negro; ser negro... ‘o que é negro é ruim!’ ‘A cultura é inferior!’ Então, existe um posicionamento inferior à sua cultura. Então, existe todo um negativo em função do ser negro, não é? Do ser negro existe toda uma questão negativa em cima. Sem contar as folclorizações que existem em relação a esse pertencimento, a esse ser negro. Então, quando você fala da religiosidade negra já está todo um negativo em cima de uma ‘macumba’, em cima de uma religiosidade primitiva, entre aspas. Então, já existe tudo isso... carregado!”

Considerando todos estes aspectos, torna-se imprescindível indagar: como crianças afrodescendentes vivenciam a questão da auto-estima numa sociedade (composta por brancos, negros, mestiços e outros “tipos raciais”) que

as inferioriza todo o tempo? O campo educacional só muito recentemente tem efetivado tal questionamento (Gonçalves & Silva, 1998), buscando melhor compreendê-lo e, talvez, até mesmo a ele responder. As instituições de ensino têm esbarrado cada vez mais nessa questão por vivenciarem um contato mais direto com estas crianças (afrodescendentes). Sabe-se que nem todas as escolas preocupam-se com tal problemática; entretanto, a escola observada apresenta elementos diferenciados para a discussão deste tema, uma vez que ali existe um posicionamento e uma compreensão mais aprofundada sobre essa questão.

Na análise do documento Projeto Político-Pedagógico, pôde-se perceber que a dimensão da auto-estima deveria ser, prioritariamente, considerada pelos/as educadores/as que pretendem adotar uma prática multicultural e discutir a questão racial. No documento, em questão, é apresentado como um dos objetivos do currículo e da escola “trabalhar a auto-estima do aluno negro” (p. 3). Nas narrativas presentes no projeto, pode-se notar que, ali, se está considerando que a criança negra (ou afrodescendente) vivencia múltiplos processos de estigmatização no interior da escola e fora dela, e que, por isso, sua percepção de si mesma “deve” ser ressignificada a partir do trabalho docente no cotidiano da sala de aula. O documento enfatiza:

“A questão que se coloca e que merece discussão, é que existe um esquema estrutural de dominação entre negros e brancos e este vem se reproduzindo no interior da escola e possivelmente a dificuldade de aprendizagem, a retenção, os problemas de comportamento possam estar relacionados às relações entre os brancos e os não brancos, gerando conflitos. Essas conflituosas relações vêm tecendo o cotidiano familiar e escolar da criança negra. [...] Em consequência desse fato, quando chegam ao final do curso básico pouco se pode fazer pela auto-estima da criança, devido às experiências negativas e aos estigmas já incorporados durante o percurso.” (p. 4) (grifo do documento).

Buscando efetivar um trabalho nessa linha de pensamento, uma professora (branca) da escola (**E4**) relatou sobre sua experiência, nos anos de 94, 95, 96 e 97:

“Eu comecei a trabalhar a criatividade com eles; poesia... e valorizando tudo que eles escrevessem! Como professora de português. Aí, os meninos

*começaram a ver que eles davam conta. Então, a auto-estima deles começou a ser... resgatada ali. [...] **Aí, eu comecei a falar com eles: 'não! Espera aí! Vamos ser mais criativos! O menino não pode ser só bonito não! Tem hora que a gente não está tão bonito assim! Tem hora que a gente não está tão feliz! E viveram felizes para sempre!? Mas a gente vive feliz para sempre?'** Comecei a puxar as coisas! Questionar com eles aquilo que para eles estava estabelecido. E, a partir daí, as coisas iam surgindo, sabe? [...] **Então, eu vi que o caminho de resgatar a auto-estima e a criatividade era um bom caminho para a gente seguir aqui. Com a turminha.**" (grifos nossos)*

Como pode ser visto, a auto-estima foi trabalhada de diferentes formas, envolvendo desde aspectos relacionados à aprendizagem, até valorização, também, do/a aluno/a. Outras atividades com o mesmo objetivo ocorreram na escola, como será visto a seguir.

Durante o processo de coleta de dados foi possível conhecer, também, iniciativas mais recentes⁹⁰ que buscavam, então, trabalhar a auto-estima dos/as estudantes negros/as e mestiços/as. Uma dessas iniciativas partiu de uma daquelas profissionais consideradas "mais sensíveis" à temática racial. A atividade proposta consistia em uma espécie de concurso de beleza, semelhante a tantos outros realizados em grande parte das escolas ("rainha da pipoca", "rainha da primavera", etc.). Neste concurso, a garota mais votada pelos/as demais alunos/as da escola seria coroada a "*Garota Afro*". Vale notar que **somente** garotas negras e mestiças poderiam (e puderam) participar de tal concurso. Os atributos considerados para os votos remetiam a elementos da(s) cultura(s) negra(s) e/ou africana(s), tais como cabelos com "penteados afro", vestimentas típicas, entre outros.

Como nas demais situações relacionadas ao trabalho com a temática racial, este concurso foi aclamado por alguns/-mas e criticado, veementemente, por outros/as. O grupo favorável à concretização desta atividade argumentava que através dela todas aquelas meninas que nunca puderam ser

⁹⁰ Durante a atuação da equipe de coordenação observada. Vale lembrar que a observação foi realizada no segundo turno da escola, turno esse que, em período anterior à elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, não registrou qualquer atividade voltada para a questão racial.

consideradas “rainhas” na escola teriam, finalmente, a chance de sê-las. Segundo este grupo, mesmo em uma escola onde cerca de 90% das crianças são afrodescendentes (sempre na dimensão do visível) as meninas brancas costumam ser eleitas “rainhas da escola”. Assim, com a limitação das concorrentes ao universo da ascendência negra, certamente, uma das garotas negras ou mestiças teria a mesma oportunidade.

Esta argumentação é, por um lado, interessante, pois demonstra que a escola tem buscado viabilizar estratégias para valorizar a criança negra. Por outro lado, ela é angustiante, pois leva a um questionamento e a uma constatação sobre a dificuldade de uma mudança real nas percepções e representações sociais dos sujeitos negros. Isto leva a pensar que só seriam eleitas garotas negras e mestiças para o “posto” de rainhas se fosse isolada a “concorrência” branca.

Em contrapartida, o grupo de docentes contrários/as à concretização da referida atividade argumentava que o que se estava promovendo era uma espécie de “racismo às avessas”, pois, a pretexto de trabalhar a auto-estima das garotas afrodescendentes, se estava praticando a discriminação das meninas brancas, automaticamente excluídas pelas regras do concurso.

Este argumento, tal como os do primeiro grupo de professores/as, apresenta dois aspectos distintos que merecem uma reflexão. Por um lado, quando se criam regras que excluem um determinado grupo racial pode-se afirmar que se está, de fato, promovendo uma forma de discriminação racial.⁹¹ Por outro lado, apoiando-se em teóricos/as da questão racial (West, 1994; Guimarães, 1999; entre outros/as) que advogam em favor das chamadas “ações afirmativas”,⁹² poder-se-ia contestar o argumento de discriminação, alegando que este grupo de alunas enfrentam preconceitos e exclusões diárias, de raça e de gênero, em seu

⁹¹ A definição de discriminação racial foi abordada no capítulo 2 deste trabalho e levou em consideração a teorização de CASHMORE, Ellis (2000).

⁹² Robert Kerstein (in: CASHMORE, Ellis: 2000) afirma que a ação afirmativa se refere a uma política “voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos.” (p. 31).

cotidiano social e escolar e que, portanto, “merecem” a chance de vivenciar práticas que lhes proporcionem “oportunidades iguais”. Nesse contexto cabe discutir os limites das ações afirmativas que, se por um lado, dão chances que dificilmente ocorreriam de outra forma, por outro, também mostram a esses sujeitos que eles estão tendo oportunidades a partir de uma ação, de um critério político.

4.3.2 – A ÊNFASE NA IDENTIDADE

“Se antes o negro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história. É um esforço que visa não apenas a mudar o branco, mas o próprio negro, através do fortalecimento da sua identidade étnica [...]” (Pinto, 1993: 28)

No Brasil, desde o início do século, principalmente, através de atividades artísticas, Movimentos Negros têm realizado esforços no sentido de valorizar os/as negros/as e os elementos culturais negros, visando, sobretudo, inculcar nos indivíduos afrodescendentes “o orgulho de sua condição racial” (Pinto, 1993). Para estudiosas/os da questão racial, estes primeiros movimentos esboçavam o “processo de conscientização da necessidade de assumir uma identidade negra”, a partir do qual busca-se elogiar e dar destaque aos/às adeptos/as da negritude e àqueles/as que se esforçam para cultivar a cultura negra, além de condenar aqueles/as que “repudiam ou nada fazem em prol da divulgação e perpetuação dessa cultura” (p. 30).

Já é sabido que, nos últimos anos, o campo educacional tem sido enriquecido por discussões e teorizações que focalizam questões como multiculturalismo, diversidade e diferença. Como conseqüência, a teoria educacional de cunho mais crítico tem buscado compreender, ainda que de forma incipiente, as relações entre essas temáticas e a questão da identidade, especialmente relacionando-a à noção de diferença.

A abordagem dessa questão tem sido bastante polêmica e controvertida, uma vez que o próprio conceito de identidade é extremamente

complexo e polêmico. Para Stuart Hall (1997), o argumento central das discussões sobre a identidade passa pelo questionamento das chamadas “velhas identidades”, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social. Este autor considera que a “crise de identidade”, vivenciada no atual momento histórico, é o reflexo de um processo mais amplo de mudança, *“que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”* (p. 7). Assim, a tal crise de identidade pretende descentrar e deslocar modelos arraigados/cristalizados de identidades.

Como mencionado, a escola observada possui um Projeto Político-Pedagógico que, como indica seu próprio nome, tem com eixo a noção da identidade e da cultura (“Projeto Identidade Cultural”). Também, a partir dos relatos e análises efetivadas até aqui, está claro que a abordagem deste documento coloca centralidade na problemática racial, ressaltando a noção de negritude.⁹³ Assim sendo, além da dimensão da auto-estima, o referido Projeto destaca a questão da identidade e, principalmente, os aspectos relacionados ao processo de “construção” de identidade da criança negra. É sobre esta ênfase do Projeto que se concentra esta parte do estudo.

Os principais questionamentos norteadores nesse trecho do trabalho foram: por que a ênfase na questão da identidade? Qual seria a identidade pretendida na “formação” das crianças dessa escola?

No exame do documento em pauta, pôde-se apreender alguns elementos relacionados a um pretendido processo de construção da identidade afrodescendente. Consta do projeto, tal como sugere a Proposta da Escola Plural, a referência sobre os espaços de vivência dos/as estudantes e a interferência de suas experiências cotidianas no trato da auto-estima e na construção de suas identidades. Entre estes espaços de vivência menciona-se, também, a escola:

“O espaço de vivência dessas crianças, desses adolescentes, está entre a casa, a rua, o quarteirão, a igreja do bairro e a Escola [nome da escola]. Esses são os lugares onde vivem o cotidiano, e conseqüentemente onde

⁹³ Sentimento de pertencimento.

se trabalha sua auto estima e onde constroem sua identidade.” (grifos do documento)

Em princípio, numa reflexão prévia sobre o nome do documento, “Projeto Identidade Cultural”, poder-se-ia afirmar que seus componentes remetem-se àqueles aspectos das identidades que emergem da noção de “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais (Hall, 1997).

Embora o documento destaque que o trabalho da escola buscará “a formação não só da identidade do aluno carente, do aluno negro, mas também a identidade do professor e a identidade da escola pública [...]” (p. 2) e também apresente a preocupação com a noção de classe social, em um de seus objetivos específicos, que vislumbra “trabalhar dados que criem referenciais, possibilitando a formação da identidade da criança carente” (p. 3), é necessário ressaltar que o projeto dá especial ênfase à idéia de uma construção identitária de caráter racial. Esta ênfase na idéia de uma construção da identidade racial pode ser percebida nos seguintes trechos:

“A negação da cultura da criança pobre, da criança negra, vai deixando marcas que estarão presentes por toda a sua vida, pois a percepção, o olhar que a criança faz de si, baseia-se na percepção, que os outros (professor e colegas) têm dela. Essa percepção é o processo de formação de sua identidade. Negando a cultura da criança negra, a escola contribui para a deteriorização da identidade da mesma. Se os conflitos que surgirem forem mal trabalhados, o comportamento da criança negra será diferenciado, ela será portanto estigmatizada.” (p. 7).

“A partir do que foi colocado, podemos perceber, o quanto pode ser prejudicial à construção da identidade, onde nas relações sociais, estabelece-se a superioridade de uns sobre os outros, através do processo de comunicação.” (p. 7)

“[...] os conflitos aumentam e a face oculta da escola segregando os alunos negros está ficando cada vez menos ocultada. Como os cursos de magistério e pedagogia não lidam com essa realidade de formação e representação da nossa formação social e cultural, professores chegam às escolas como profissionais de identidades, desconhecendo os delicados

processos de construção das diferentes identidades. Das identidades de raça sobretudo.” (p. 8)

Associada à dimensão da auto-estima, a questão da identidade, especialmente da identidade racial negra, perpassa todo o corpo do documento. Mas que identidade negra é essa? Pode-se, aqui, entender que a noção de identidade presente no trabalho desta escola está próxima de algumas tendências políticas veiculadas por diversos segmentos da sociedade, sobretudo veiculada por segmentos negros.

Ponderando que, como afirma Woodward (2000), as “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” e que também dependem, para existir, de algo fora delas (“de outra identidade, de uma identidade que ela não é, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista”), é possível afirmar que a narrativa, contida no documento analisado, parte de uma lógica de oposições, onde negros/as e brancos/as fazem parte de grupos, raciais e/ou sociais, opostos. Esta lógica de oposições tem sido alvo de inúmeros questionamentos e críticas tanto no campo do currículo (Silva, 1999) como no campo educacional mais amplo. O argumento destas críticas está centrado na tendência de se pensar a identidade e a diferença como dados naturalizados, cristalizados e essencializados (Silva, 2000).

É conveniente concordar que, de fato, a questão da identidade racial negra, em especial num país como o Brasil, caracterizado por identidades raciais múltiplas, híbridas e/ou miscigenadas, é, muitas vezes, simplificada ou reduzida a uma noção de pertencimento unilateral. Neste sentido, as complexidades do processo de “construção” da identidade dos/as afrodescendentes podem estar subsumidas em um discurso essencialmente político. Por tudo isso, críticos/as desse conceito de identidade julgam-na decorrente de uma visão essencialista do sujeito e de sua identidade social e cultural. Para eles/as, a visão essencialista de identidade está centrada na idéia de que aspectos culturais e/ou raciais podem ser considerados como unificadores. Deste modo, uma visão não-essencialista da

identidade focalizaria, também, as diferenças, presentes nos indivíduos e/ou nos grupos, assim como as características comuns ou partilhadas, tanto entre os/as próprios/as afrodescendentes quanto entre estes/as e outros grupos étnico-raciais. Além disso, uma definição não-essencialista voltaria sua atenção também para as formas pelas quais as definições daquilo que significa ser um/a negro/a têm mudado ao longo do tempo (Woodward, 2000; Silva, 2000).

Diferentemente dos/as que discutem a questão da diferença de forma mais “radical”,⁹⁴ alguns/-mas teóricos/as da temática racial têm-se empenhado em demonstrar que a questão da identidade negra envolve não só processos constitutivos subjetivos, individuais (Nogueira, 1998), mas, também, um elemento unificador que não deve ser desconsiderado: a exclusão/discriminação social e racial. Isto significa dizer que, para a maioria dos segmentos negros, ou para aqueles/as a eles ligados/as, a construção de uma identidade racial negra abarcaria tanto componentes políticos, de resgate cultural e de posicionamento diante de uma sociedade historicamente excludente, quanto subjetivos, de construção de si mesmo, de valorização pessoal e de valorização das singularidades da população afrodescendente (Munanga, 1999; Silva, 1995; entre outros/as).

Em suma, pode-se afirmar a existência de, pelo menos, duas posições que polarizam a questão da identidade. Uma é ligada aos Movimentos Sociais (de gênero, raça, etnia, etc.) e, portanto, com um caráter político, em que, apesar de considerar-se que as identidades não são fixas, coloca-se a identidade, ou o sentimento de pertencimento, como um elemento unificador (Munanga, 1999). Como uma estratégia política, essa posição ressalta os elementos comuns no interior de cada grupo, questionando as assimetrias e buscando superar as desigualdades entre grupos e/ou indivíduos (mulher x homem; negro x branco;

⁹⁴ Essa discussão mais “radical” da diferença diz respeito a uma visão que parte do princípio de que não existe um elemento unificador a partir do qual a diferença poderia ser utilizada e discutida. Para os/as teóricos/as que apóiam este argumento, a diferença atravessa tanto os indivíduos como os grupos sociais, tornando-se a marca central, a partir da qual se pode compreender a dinâmica das relações sociais e as identidades na contemporaneidade.

homossexual x heterossexual; etc.).⁹⁵ Por outro lado, a outra posição sobre a questão da identidade trabalha com a diferença, buscando demonstrar seu caráter insuperável. Isto é, para os/as defensores/as dessa visão de identidade sempre haverá um outro diferente e vários outros que perpassam cada subjetividade ou identidade (Silva, 1999b).

Na sociedade brasileira, no âmbito da educação ou no contexto escolar, a questão racial para os/as afrodescendentes tem sido trabalhada a partir de um elemento unificador mencionado pelos segmentos negros, ou seja, a exclusão dos indivíduos de ascendência negra. Apesar das discordâncias, esse tem sido um ponto de convergência na opinião dos dois grupos que refletem sobre o tema identidade, no Brasil. Neste sentido, a maior parte dos/as teóricos/as, das questões raciais e das discussões sobre currículo atesta e concorda com a existência do preconceito, da discriminação e da marginalização dos/as afrodescendentes no ambiente escolar. Como ressalta Giroux (1995):

“Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da ‘minorias’. Para muitos/as estudantes, a escolarização significa ou vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão.” (p. 86-7).

Diante desta perspectiva, cabe reafirmar que a narrativa acerca da identidade cultural/racial negra, encontrada no corpo do texto do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino observado, está muito próxima dos argumentos veiculados pelos/as estudiosos/as da problemática racial e, acima de tudo, muito próxima das idéias e posições defendidas pelos Movimentos Sociais

⁹⁵ Entre as diversas críticas que essa posição, acerca da identidade, recebe está o argumento de que o processo de criação de um elemento unificador, sentimento de pertencimento, cria também uma lógica de oposições binárias que desconsidera os “hibridismos” socioculturais, ou seja, as interseções identitárias ou o “terceiro espaço”, como considera Homi Bhabha (1999).

Negros. Tais posicionamentos englobariam uma postura mais politizada e mais crítica por parte de negros/as e mestiços/as. Afinal, ao que parece, a noção de identidade pretendida, e aludida no documento/projeto, está muito mais relacionada a um processo estratégico e posicional do que a um processo de estabilização do mundo social, característica da chamada “modernidade tardia” (Hall, 1997; Giddens, 2002). Baseando-se em Hall (2000), pode-se argumentar que a noção de identidade presente/defendida pela escola parte do pressuposto de que as identidades

“emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de um ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (p.109).

Esta afirmação parte da análise das argumentações do documento, que, no cruzamento com as observações e as entrevistas, foram interpretadas como uma tática política de combate à discriminação racial por meio de um elemento unificador (processo estratégico e posicional). Contudo, não pode deixar de ser enfatizado o fato de este documento tratar **da** identidade negra e não **das** identidades negras, o que poderia ser, de outra maneira, interpretado como uma unidade idêntica, sem a necessária diferenciação interna. Acredita-se na existência de um entendimento sobre as intersecções identitárias (criança negra, mulher negra, homem negro, etc.), que, entretanto, foram unificadas em torno de um eixo único: a exclusão/discriminação racial.

Neste sentido, poder-se-ia inferir que o que se pretende é que a abordagem da temática racial, e de sua relação com a construção das identidades culturais, raciais/étnicas, proporcione a reflexão, por parte de toda a comunidade escolar, sobre a questão da exclusão e da discriminação, bem como sobre as singularidades dos grupos de estudantes afrodescendentes, de modo a minimizar as assimetrias educacionais existentes entres indivíduos brancos e negros e vislumbrar uma sociedade mais justa. Coadunando com esta inferência têm-se trechos da fala de uma entrevistada (negra) **(E3)**:

“[...] aquele professor que não quer nem saber do assunto, ele sabe que ele tem que pensar duas vezes em relação a qualquer posicionamento que ele tome porque já existe dentro da escola um grupo, um projeto, um pensamento em relação à questão racial. Então, ele sabe que é um assunto que querendo... ele querendo ou não, ele vai ter que... encontrar!”

“Uma questão difícil, em relação às especificidades da criança negra, é a questão que ela encontra mesmo a discriminação dentro da própria sala de aula. Dentro da sala de aula, com os próprios colegas e com o próprio professor, que, muitas vezes, ele nega essa discriminação que ele faz; ele nega porque ele ignora a discriminação que ele faz. Ele não sabe que ele está discriminando e ele discrimina. Quando as relações de afeto são diferentes, não adianta falar que não porque são, não é? Então, não é só uma questão de fala de cada um.”

*“[...] quando você começa a discutir a questão racial, você é obrigado a enxergar o outro. E se você é obrigado a enxergar o outro você tem que enxergar a cultura do outro, a... as outras maneiras que o outro tem de enxergar. E se você enxerga essas outras maneiras você sabe que você tem que mudar a sua forma de estar fazendo as interferências em relação a ele. Então, logicamente o pedagógico vai melhorar, porque eu vou enxergar a outra maneira de estar se fazendo, de estar enxergando, de estar modificando... não só em função do pensamento do professor, daquilo que ele acha, mas ele vai ter que mudar... descentralizar. Sair da figura dele, ser o centro das questões, e passar a enxergar o aluno como o centro das questões. Então, a discussão racial faz com que ele saia do seu centro, saia de si mesmo e consiga enxergar o outro, o que é **essencial** na relação de ensino-aprendizagem. Porque se você não enxerga como é que o outro enxerga as coisas é impossível você fazer interferências positivas de aprendizado, se você não consegue enxergar a outra forma que o outro tem de enxergar. E a questão racial, ela te obriga a pensar sobre isso, porque faz que você saia do centro da sua própria figura e enxergue o outro! Acho que a primeira questão é essa! Essa questão é essencial! E a segunda, que: aí, mais específico da questão negra, é preciso que se enxergue a criança negra com especificidades sim! A criança negra, no seu aprendizado, ela tem especificidades sim! Porque a socialização dela é diferente da socialização de uma criança branca. É diferente!” (ênfase da entrevistada).*

4.3.3 – OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS

“[...] os conteúdos curriculares, quando salientam unidade social e indivisibilidade de interesses, marginalizam e inviabilizam conhecimentos. Mas, se focalizam a autonomia de grupos culturalmente distintos, suas diferenças e o interesse de suas comunidades expandem conhecimentos ao decifrá-los. O conhecimento precisa ser decodificado na perspectiva do

Outro, autenticamente distinto e humano.” (Gonçalves & Silva, 1998: 68)
(grifo nosso)

Segundo alguns/-mas teóricos/as do campo do currículo (Young, 2000; Bernstein, 1996), a transformação dos currículos se constitui em uma prática cultural que visa modificar as relações entre docentes, discentes e conhecimentos, transformando as relações sociais existentes no interior da escola. Entretanto, há que se considerar que, como ressalta Forquin (1993), a cultura nunca é um “tecido uniforme e imutável” que se impõe de uma “forma certa”, incontestável e idêntica para todos os indivíduos. Para este autor, a cultura está sempre “submetida aos acasos das ‘relações de força simbólicas’ e a eternos conflitos de interpretação, sendo assim uma forma *“imperfeita, lacunar e ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação”* (p. 15).

Partindo das argumentações de Peter McLaren (1997), quando este afirma que *“a questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, etc.)”* (p. 70), pretende-se discutir sobre o modo como a especificidade étnico-racial foi trabalhada no Projeto Político-Pedagógico da escola. Busca-se, com isso, refletir sobre o conteúdo multicultural presente no documento, destacando os objetivos, os planos e as estratégias traçadas para a concretização de atividades escolares que contemplassem a temática racial.

Dos objetivos do Projeto:

A proposta de intenções para as atividades pedagógicas da escola, ou seja, seu currículo formal, o chamado “Projeto Identidade Cultural”, delimita alguns objetivos a serem alcançados, a partir do trabalho dos/as professores/as. Sobre eles discutir-se-á, após a exposição dos mesmos.

Como objetivo geral o projeto apresenta:

“O projeto de Identidade Cultural, visa a reflexão e a análise crítica do sentido da educação e da função da escola na sociedade atual, direcionando a ação pedagógica da [nome da escola], colocando-a a serviço da comunidade à medida em que buscarmos a compreensão das diferentes culturas com que convivemos.”

O objetivo geral do projeto, como ocorre na maioria das formulações dessa natureza, apresenta finalidades bem genéricas. Tendo em vista *“a reflexão e a análise crítica do sentido da educação e da função da escola na sociedade atual”*, o documento parece apontar para um horizonte bastante amplo e, em certa medida, com múltiplas possibilidades de resposta. Ao mesmo tempo, demonstra a presença de alguns discursos educacionais mais recentes, como a necessidade dos/as docentes estarem ressignificando suas práticas, de modo a alcançar caminhos possíveis para a construção do professor reflexivo e crítico (Schön, 1992; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000, 2001; Nóvoa, 1995). Também, nesse sentido, percebe-se a disposição em proporcionar uma maior interação entre a escola e a comunidade – *“[...] colocando-a [a ação pedagógica da escola] a serviço da comunidade [...]”*, o que referenda a necessidade de se relacionar as práticas das instituições de ensino com as relações sociais mais amplas, tema recorrentemente discutido desde a emergência da NSE (Young, 2000).

O caráter, de certa forma, vago, mas, também, profícuo desse item, que como objetivo **geral** cumpre o seu papel, leva à necessidade de reflexão sobre o conteúdo dos objetivos **específicos** do documento em pauta.

Como objetivos específicos, são apontados os seguintes aspectos:

- “1. Representar as regras, valores e símbolos da sociedade vigente em vista do processo histórico e transformação social.*
- 2. Minimizar as diferenças resultantes dos privilégios sócio-culturais e econômicos de determinados grupos sociais.*
- 3. Redimensionar o conceito de cultura e educação.*
- 4. Compreender os processos de linguagem e escrita da criança e do adolescente.*
- 5. Trabalhar dados que criem referenciais, possibilitando a formação da identidade da criança carente.*
- 6. Recuperar a história do povo negro, viabilizando discussões com os alunos dos diferentes grupos étnicos.*
- 7. Trabalhar a auto-estima do aluno negro.*

8. *Possibilitar a integração e contribuição do aluno negro nas diferentes decisões e/ou trabalhos escolares.*
9. *Ressignificar as datas comemorativas e o folclore.*
10. *Refletir sobre as diferentes faces do currículo.” (p. 3)*

No que se refere aos objetivos específicos do projeto, pode-se observar que estes compõem, pelo menos, três grupos distintos. Em direção ao primeiro deles, é possível perceber que, como no objetivo geral, há alguns argumentos bastante vagos, que podem ser considerados de difícil viabilidade. Nesse grupo pode-se incluir os tópicos **2** e **3**. Ao propor a minimização das diferenças entre grupos sociais e o redimensionamento dos conceitos de cultura e de educação, estes tópicos extrapolam os limites e possibilidades da educação escolar e, especificamente, da instituição investigada. Para alguns/-mas teóricos/as, das relações raciais (Munanga, 1999; Gomes, 2002) e do currículo (Young, 2000), a minimização das diferenças sociais exigiria não só uma mobilização da escola como, também, uma mobilização social mais ampla em torno de uma causa comum. A exemplo disso, deve-se considerar os sucessos obtidos através de mobilizações civis, como dos Movimentos Sociais – de negros, de mulheres, de homossexuais, etc.⁹⁶

Outro aspecto polêmico se refere ao redimensionamento, sobretudo, do conceito de cultura. A polissemia deste termo, que não é um termo consensual para diversos campos de estudo, leva a ponderação de que, no âmbito da escola, talvez fosse “mais viável” e proveitoso à prática docente, pelas próprias dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar (Alves & Garcia, 2000) buscar-se uma reflexão sobre os diferentes usos sociais da cultura (McCarthy, 1998; 1999), considerando como estes usos interferem, diretamente, na Educação e no Currículo (Young, 2000; Bourdieu, 1999; Bernstein, 1996).

Um segundo grupo de idéias contidas no corpo do projeto se refere a alguns objetivos que podem ser considerados, em certa medida, comuns a diferentes propostas curriculares. Isto significa dizer que objetivos como esses

⁹⁶ Grande parte das conquistas sociais obtidas por esses grupos minoritários, como o direito ao voto, ao uso de bens e serviços públicos, às uniões civis estáveis, entre outros, foram alcançadas através de processos de reivindicação e luta, mais, ou menos, violentos (no sentido “armado” do termo).

podem ser recorrentes nas construções curriculares formais – Projetos Político-Pedagógicos – das escolas. Dentro desta perspectiva pode-se colocar as enunciações dos itens **1**, **4** e **10**. Os elementos demandados nestes itens representam discussões que têm sido amplamente discutidas nas escolas, nos últimos anos. Todavia, é preciso ressaltar que o item **4** contém um elemento diferenciado, que será tratado mais adiante.

Com relação aos elementos recorrentes dos currículos formais, contidos nos itens em questão, pode-se dizer que a tentativa de apreensão e representação das regras, dos valores e dos símbolos da sociedade vigente (item 1) tem estado em pauta, nas mais diversas produções acadêmicas, desde as décadas de 60 e 70 (Althusser, 1983; Apple, 1994; Bernstein, 1996; Bourdieu, 1999). Também, nesse sentido, pode-se afirmar que a compreensão dos processos de escrita dos/as estudantes (item 4) tem, também, marcado as discussões do campo educacional, sobretudo, a partir da década de 80, com a visibilidade adquirida por trabalhos como os de Jean Piaget, Vigotski, Emília Ferreiro e Ana Teberoski. Quanto à necessidade de reflexão sobre as diferentes faces do currículo, pode-se afirmar que esta é uma preocupação mais recente, no âmbito das escolas. Embora essa necessidade apareça a partir, principalmente, das discussões provocadas por movimentos como a NSE, na Inglaterra, e a Sociologia Crítica do Currículo, nos Estados Unidos, ocorridos no início dos anos 70, no Brasil ela cresce no final da década de 80 e início dos anos 90, no campo acadêmico. No âmbito das escolas, entretanto, a reflexão sobre o currículo emerge na segunda metade da década de 90, especialmente após a “onda” de reformas educacionais ocorridas em todo o País.

O elemento diferenciado do item **4**, mencionado anteriormente, refere-se à questão da compreensão dos processos de linguagem, como manifestação cultural e identitária, da criança e do adolescente. Ao que parece, a preocupação com os processos de linguagem é relativamente mais recente, diferentemente do que ocorre com relação aos processos de leitura e escrita. Os estudos sobre linguagem, sobretudo quando se fala de adolescentes e/ou jovens, parecem ser ainda incipientes, uma vez que o próprio entendimento da juventude,

de suas demandas e de sua relação com a Educação é, ainda, um processo em construção, como revela Sposito (1997).

O último grupo de idéias, destacadas das enunciações do documento em análise, se refere aos tópicos cuja característica é centrada em elementos mais particulares. Neste grupo, que compreende os itens **6, 7, 8 e 9** dos objetivos específicos, pode-se perceber uma preocupação em se contemplar informações ligadas à temática racial, dando destaque para elementos culturais.

Nos itens 6, 7 e 8 é possível constatar que há uma ênfase na questão da afrodescendência. Ao propor recuperar a história do povo negro, trabalhar a auto-estima do aluno negro e possibilitar a integração e a contribuição do aluno negro nas diferentes decisões e/ou trabalhos escolares, o Projeto reflete uma intenção de se focalizar os aspectos ligados à(s) cultura(s) negra(s). Além disso, as referidas proposições evidenciam aspectos que se relacionam com uma forma de militância política ligada às estratégias de alguns Movimentos Negros. Estas questões têm perpassado as experiências educacionais dos/as afrodescendentes, ligadas à atuação dos diferentes tipos de Movimentos Negros, ao longo da história brasileira (Pinto, 1987; 1993).

Por outro lado, é preciso considerar que, ao focalizar elementos culturais **do povo negro**, o documento exclui “elementos culturais de outros povos e/ou etnias”. Esta característica poderia ser tomada como uma forma de “etnocentrismo”, estando muito próxima daquilo que McLaren (1997) chama de *Multiculturalismo Liberal de Esquerda*. Este autor argumenta que esse tipo de multiculturalismo parte da “essencialização” tanto das diferenças culturais presentes na sociedade, como dos processos de identificação dos sujeitos, considerando que, para cada grupo cultural, existe uma única maneira, “autêntica”, de ser-se ou de pertencer-se.

Todavia, diante dessa perspectiva, observa-se uma diferença entre a proposta da escola e o *Multiculturalismo Liberal de Esquerda*. Esta constatação parte da reflexão, já realizada neste trabalho, de que o documento, ao enfatizar a questão da identidade, o faz mais como um processo estratégico e posicional, produto da marcação da diferença e da exclusão, do que como uma tentativa de

criação de uma unidade identitária única. Diante desta perspectiva, não se pode perder de vista que, como ressalta Giroux (1997),

“o discurso curricular está inextricavelmente relacionado com formas de conhecimento e práticas sociais que legitimam e reproduzem formas particulares de vida social. O currículo, neste sentido, é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico.” (p. 169).

Também respaldando esta argumentação, pode-se destacar o próprio conteúdo do item 6, quando este enfatiza objetivar a recuperação da história do povo negro para, assim, **viabilizar** discussões com os alunos dos diferentes grupos étnicos. Desta forma, é possível interpretar a referida afirmação como uma estratégia importante para se repensar as relações sociais, culturais e institucionais que envolvem o processo de geração dos significados raciais, tal como propõe a idéia de um *Multiculturalismo Crítico* (McLaren, 1997). Assim, pode-se entender que o que se buscou com a inclusão de objetivos que focalizam a problemática racial, sobretudo a problemática negra, foi a criação de um espaço para se desenvolver uma *Pedagogia Crítica* no interior de uma *Política Cultural* (Giroux, 1997; 1999; Apple, 2002).

Dessa maneira, o documento buscaria um currículo multiculturalista crítico, insistindo em pôr, permanentemente, em pauta a análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações assimétricas e desiguais, enfatizando a necessidade de transformação nas relações sociais, culturais e institucionais, onde significados de diferentes ordens e naturezas são gerados (Giroux, 1995; McLaren, 1997). O conteúdo do item 9 também reflete essa posição. Ao propor ressignificar as datas comemorativas e o folclore, o Projeto cria a possibilidade de uma reflexão sobre o modo como as imagens culturais e históricas são construídas a partir de interesses específicos e particulares.

Por envolver uma questão bastante criticada pelos/as teóricos/as da Educação, o item 5 não pôde ser reunido aos grupos de idéias anteriormente descritos e analisados. Nesse item, o documento argumenta sobre a necessidade de se criar referenciais que favoreçam a formação da **identidade da criança**

carente. A utilização da terminologia “carente” tem sido alvo de severas críticas, desde meados da década de 80 (Patto, 1993; Collares & Moysés, 1993). Embora se tenha percebido, nas observações, que as/os profissionais da escola associem a carência mais a fatores econômicos, é necessário considerar que a idéia de carência é carregada de significados pejorativos que podem permitir diferentes leituras (carência afetiva, carência cultural, carência social, etc.). Além disso, por muito tempo o termo “carente” foi associado à teoria do déficit, utilizada para justificar o fracasso escolar, que responsabilizava unicamente o/a aluno/a, e sua família, pelo seu desempenho na escola.⁹⁷

Das estratégias do Projeto:

No documento em análise – Projeto “Identidade Cultural” – é possível, ainda, encontrar algumas estratégias de ensino, para os/as docentes da escola. No corpo do texto, justifica-se a necessidade de se propor sugestões de atividades ao se afirmar a existência de dificuldades na realização do trabalho com as questões contidas no próprio Projeto. O referido Projeto afirma:

“Por se tratar de um projeto cultural, que propõe trabalhar determinantes culturais: linguagem, escrita e cultura, em conjunto, não seria possível definir estratégias a longo prazo, uma vez que, no que diz respeito à questões cultural/racial, existem-nos dificuldades e falta-nos material que melhor defina o trabalho.” (p. 11) (grifo do documento).

Refletindo sobre essa argumentação, embora não seja possível precisar em que sentido estão sendo colocadas as dificuldades em trabalhar as questões culturais/raciais, é possível deduzir que, por um lado, devido às orientações da Proposta da Escola Plural, tenha-se pensado em uma construção coletiva das atividades da escola, o que requer que no trabalho conjunto, de acordo com a realidade e dinâmica das práticas pedagógicas, se vá concretizando, gradativamente, o Projeto. Por outro lado, há que se ponderar que,

⁹⁷ Sobre a Teoria do Déficit, ver SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

em função das resistências vivenciadas na efetivação das primeiras práticas voltadas para a questão racial, se tenham percebido os conflitos e as dificuldades a serem superadas no interior dessa instituição, para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Todavia, não se pode desconsiderar que, entre as dificuldades que podem ser encontradas no trato da temática racial, sobretudo da temática racial negra, estão, também, fatores como o controvertido reconhecimento da(s) condição(ões) de pertencimento étnico-racial da população brasileira e a incipiente produção teórica e/ou didática sobre a questão. O não-reconhecimento das especificidades dos grupos afrodescendentes (Gomes, 2000) cria oposições e resistências na concretização de práticas que privilegiem essa questão. Da mesma maneira, a falta de subsídios teóricos (Pinto, 1987; 1993; Moreira, 2002) e de materiais didáticos que versem sobre a temática não favorece o trabalho do/a docente e nem contribui para a existência de um diálogo sobre isso nas escolas, o que justifica a afirmação do documento: *“falta-nos material que melhor defina o trabalho”*.

Apesar da afirmação de que *“no desenrolar do projeto, procurando atender às necessidades do professor e do aluno, o próprio grupo estará definindo estratégias”*, o documento sugere algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas entre os/as docentes, em geral, promovidas pela coordenação e/ou direção da escola, e outras, para serem desenvolvidas com os/as alunos.

Nas atividades sugeridas para o trabalho com o/a professor/a, é possível observar que o Projeto propõe a formação em serviço em torno dessa temática, uma vez que recomenda atividades de leitura, discussões e análises de textos sobre a questão racial,⁹⁸ bem como a participação em palestras, dentro e fora da escola.

Com relação às atividades sugeridas para o trabalho com os/as alunos/as, é possível constatar que elas seguem uma linha de pensamento próxima à idéia, ou à temática, que perpassa todo o documento. Percebe-se que

⁹⁸ O documento não menciona a temática racial quando sugere as atividades para professores/as; entretanto, através dos relatos obtidos e do teor do Projeto, pôde-se constatar que esse era o objetivo da ação. O mesmo ocorre com relação às palestras propostas.

se buscou sugerir intervenções que favoreçam o trabalho com a questão cultural/racial. Entre as atividades indicadas pode-se encontrar elementos que remetem às ênfases contidas no corpo do Projeto: identidade e auto-estima. Sugere-se, por exemplo, que se trabalhe o nome, como um dado que identifica o/a aluno/a, questionando o tratamento com apelidos. Tal sugestão indica que, assim como argumentam alguns/-mas teóricos/as das relações raciais (Cavalleiro, 1999; Silva, 1993; 1995; Gomes, 1994), o Projeto considera que os apelidos reforçam o estigma social e racial dos/as afrodescendentes.

Há, ainda, outras sugestões de atividades seguindo o mesmo fio condutor. Propõe-se o trabalho com a dança, a canção, as brincadeiras e brinquedos, com a alimentação e com trabalhos artesanais relativos à cultura do povo negro, argumentando que se deve criar “espaços para que o/a aluno/a apresente dados da sua cultura”.

Também se procurou contemplar atividades com um teor mais político.⁹⁹ Neste sentido, sugere-se que se ressignifiquem as datas comemorativas (1º de maio, 13 de maio, 20 de novembro e outras); que se trabalhem as datas do movimento anti-racista e a religião, partindo da crença dos/as estudantes; que se estude sobre as diferentes raças e as questões que envolvem a construção dessas raças; bem como, ainda, que se trabalhe com a questão da constituição e da história do grupo familiar das crianças.

O teor político dessa proposição pode ser percebido na busca por espaços que discutam as demandas sociais dos grupos negros, na sociedade contemporânea.¹⁰⁰ Ao buscar ressignificar as datas, o documento coloca em foco discussões como o mundo do trabalho, a história oficial e/ou as lutas e conquistas da população de ascendência negra. Desta maneira, criam-se oportunidades de reflexão sobre, por exemplo, a relação do povo negro com o mundo do trabalho (da escravidão aos cargos políticos e estratégicos), ou ainda de como a história

⁹⁹ Consideraram-se como atividades de teor político, neste caso, as atividades que contemplam a problematização da questão racial em uma perspectiva mais social, que envolve interações entre a sociedade mais ampla e questionamentos de cânones sociais.

¹⁰⁰ Sobre as demandas sociais dos grupos negros na sociedade contemporânea, ver SABOIA, Gilberto Vergne (org.). *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo*,

oficial pode omitir, mascarar e, até mesmo, manipular dados históricos. Todas essas discussões passam por reivindicações dos segmentos sociais negros, que têm buscado, nas últimas décadas, ressignificar e modificar mitos e estereótipos sociais, sobretudo aqueles que, de alguma forma, corroboram para a criação e a manutenção da exclusão/discriminação racial (Pinto, 1987; Gonçalves & Silva, 1998; Munanga, 1999; Pereira, 2002).

Outros elementos relativos a essas estratégias de atuação docente merecem ser destacados. Através das atividades propostas pelo documento, pode-se perceber indícios de uma nova prática docente. Desse modo, sugere-se que as/os docentes ouçam seus/suas alunos/as, o que talvez possa permitir aos/às professores/as repensar suas práticas, por meio da percepção das necessidades e interesses dos/as estudantes. Uma prática nesse sentido seria imprescindível para a efetivação de uma Educação Multicultural (Banks, apud Gonçalves & Silva, 1998). Além disso, busca-se uma aproximação da escola com a família, quando recomenda um trabalho com a constituição e a história dos grupos familiares.

Um dado importante, presente nessa parte do documento em questão, não pode, entretanto, ser desconsiderado. As sugestões de atividades com alunos/as estão agrupadas em torno de três grupos ligados a quatro disciplinas: Português, Educação Artística, História e Geografia. Esse agrupamento pode apontar para alguns aspectos relevantes.

Em primeiro lugar, a ênfase nessas disciplinas pode indicar que os/as professores/as que lecionam tais disciplinas são, pelo menos na instituição investigada, mais abertos/as ao trabalho com a temática racial, devido a sua própria formação acadêmica. Por outro lado, pode apontar para uma questão que, recentemente, vem sendo abordada e pesquisada: a dificuldade de sistematização de alguns conhecimentos em espaços interdisciplinares. Considerando que a prática multicultural, assim como a Proposta da Escola Plural, prevê e demanda uma atuação docente onde não há uma rigidez disciplinar, isto é, onde não há

fronteiras disciplinares nitidamente demarcadas, as pesquisas apontam para a dificuldade dos/as professores/as, de algumas áreas como a Matemática, em organizar e sistematizar os conteúdos quando trabalham com currículos interdisciplinares (Tomaz, 2002; Zaidan, 2001). Nestas pesquisas, o argumento central é que essa dificuldade afeta a aprendizagem dessa disciplina.

Diante disso, não se pode precisar que um ou outro argumento seja preponderante. É necessário, contudo, compreender que esses elementos podem estar combinados na realidade da prática cotidiana da escola.

4.4 – AVANÇOS E CONFLITOS NA CONTINUIDADE DO TRABALHO: NOVOS DILEMAS

Diante dos relatos das professoras e dos professores e dos dados obtidos no trabalho de observação, tornou-se relevante destacar como o processo de desenvolvimento das atividades, que consideram o conteúdo e as questões contidas no Projeto Político-Pedagógico da escola (temática racial), vem se materializando em meio a avanços, por um lado, e, por outro lado, em meio a “novos” conflitos e dilemas. Como enfatizam os/as teóricos/as do campo do currículo (Apple, Giroux, McLaren, entre outros/as), o currículo é “uma área contestada e de contestação, uma arena política”; assim, ele está implicado em relações de poder, quase sempre assimétricas, que refletem não só o cotidiano das relações sociais estabelecidas no interior do próprio espaço educativo (escola), como também o cotidiano das relações sociais mais amplas da sociedade.

Desse modo, o currículo não pode ser percebido como um elemento neutro, desinteressado e atemporal (Young, 2000). Ele veicula visões de mundo particulares e interessadas. Ele é a expressão das relações de poder que permeiam um determinado contexto (Apple, 1994; McLaren, 1997; Giroux, 1999). Neste sentido, entendendo que as relações cotidianas da escola estão assentadas em visões particulares dos indivíduos que as compõem e as produzem, é

imprescindível destacar como as relações, de consensos e conflitos, se desenrolam nessa escola, atualmente, uma vez que o conteúdo de seu Projeto “subverte” os cânones da prática docente. Tornou-se relevante perceber as repercussões do trabalho com a temática racial em relação aos/às alunos/as e, também, necessário destacar como a consolidação de uma proposta de trabalho, voltada para a discussão das temáticas étnico-raciais, permanece ainda como alvo de conflitos e discordâncias entre os/as professores/as.

Serão focalizados os avanços ocorridos na prática pedagógica da escola e, ainda, os conflitos vivenciados no cotidiano das relações dos sujeitos. Foi considerado relevante anunciar os efeitos do projeto em relação aos/às alunos/as, uma vez que uma nova proposta pedagógica só se concretiza se realmente modifica as relações, as condutas, os valores e o universo de conhecimentos daqueles e daquelas a quem ela se destina: os/as estudantes de uma escola. Contudo, considerou-se também relevante destacar algumas questões e problemas que perpassam, hoje, o trabalho do corpo docente da escola em questão.

4.4.1 – A POSIÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS

A opção pela observação das atividades realizadas no segundo turno de ensino da escola foi definida, num primeiro momento, em função da necessidade de investigar o trabalho desenvolvido junto ao 3º ciclo. Como já mencionado, essa decisão foi tomada porque os/as estudantes do 3º ciclo do Ensino Fundamental, em geral, possuem uma maior vivência no/do universo escolar, proporcionada pelo tempo de inserção na escola e, conseqüentemente, pelo maior contato com as práticas curriculares. Considerou-se, também, que tal vivência poderia ter permitido a emergência de grupos que reivindicam e posicionam-se ativamente em face de possíveis práticas de exclusão (noção de confronto), como, também, de grupos que permanecem passivos e não se posicionam diante destas mesmas práticas (noção de submissão). Além disso, há um número de pesquisas voltado para as dimensões étnicas e raciais que tem se

concentrado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, havendo poucos estudos dessa questão voltados para as últimas séries do Ensino Fundamental.

Contudo, a partir do contato com a escola, foi possível perceber outros fatores relevantes, que justificassem o prosseguimento da investigação no referido turno. Embora a emergência de práticas que enfatizassem a questão racial e a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola tivesse partido da atuação de um grupo de professoras do primeiro turno, era necessário conhecer como se realizava o trabalho dos/as docentes do 3º ciclo, uma vez que se constatou um efetivo empenho, pelo menos por parte da equipe de coordenação, em dar continuidade ao trabalho com a referida temática, tal como proposto no documento-projeto.

Além disso, também era importante identificar quais os reflexos das práticas docentes realizadas, em anos anteriores, pelas professoras do 1º e do 2º ciclos. Grande parte dos/as estudantes, agora nas últimas séries do 3º ciclo, vivenciaram as primeiras experiências da escola no trabalho com as questões raciais e culturais. Como estariam esses/as alunos/as? Que repercussões, acerca do trabalho efetivado, poderiam ser percebidas no cotidiano de suas relações no interior da escola? Baseando-se nessas argumentações, optou-se, então, pela observação no turno da tarde, já que o ciclo de ensino escolhido para a coleta de dados só é oferecido neste turno.

A partir disso, foram selecionadas duas turmas para a referida observação. A primeira, uma turma de 8ª série,¹⁰¹ era composta por cerca de 25 alunos/as, sendo 19 meninas (2 brancas/17 negras ou mestiças) e 7 meninos (1 branco/6 negros ou mestiços). Esta turma foi observada durante dois meses. A segunda turma observada, uma turma de 6ª série, era composta por cerca de 30 alunos/as, sendo 16 meninas (6 brancas/10 negras ou mestiças) e 14 meninos (2 brancos/12 negros ou mestiços). A observação nesta turma durou cerca de três meses. É importante comentar que também foram observados outros espaços de

¹⁰¹ Oficialmente, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a terminologia “séries” não é mais utilizada, uma vez que os/as estudantes são agrupados/as por ciclos de formação. Contudo, a maior parte das escolas ainda usa essa terminologia mais antiga em seu dia-a-dia. Por uma questão de facilidade de leitura,

circulação dos/as estudantes como os horários de entrada e saída, o recreio e as aulas de Educação Física, geralmente, ministrada na quadra ou no pátio, onde também havia interações destes/as com outros/as alunos/as de outras turmas.

As observações foram significativas e interessantes; no entanto, é necessário destacar que a presença da pesquisadora em sala de aula foi recebida com certo desconforto durante **todo** o tempo. Ainda que, aos poucos, essa presença assumisse menor relevância, os/as alunos/as, especialmente os/as da turma de 8^a série, procuraram deixar claro que notavam a existência de “uma intrusa” em seu espaço. Pensando-se nas questões que se propunha a responder, entretanto, foi necessário efetivar esse contato, mais direto, a fim de obter informações imprescindíveis para uma melhor compreensão daquele contexto.

Como destacado anteriormente, a maior parte dos/as estudantes do 3^o ciclo estava, de 1994 a 1997, no 1^o e 2^o ciclos. Muitos/as deles/as, mas não todos/as conseqüentemente, vivenciaram o período de grande efervescência da escola sendo alunos/as do grupo de professoras que articulou as primeiras práticas que culminaram na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. A partir dessas considerações, buscou-se perceber como esses/as estudantes se posicionam, hoje, perante a problemática racial.

Dados das observações apontaram para algumas possíveis repercussões do trabalho realizado pelas professoras nos anos anteriores. Para ilustrar como se chegou a tais inferências, utilizar-se-á de alguns episódios, e de trechos de falas de alunos/as, comentados na seqüência abaixo.

EPISÓDIO 1:

A aula observada era de Geografia (8^a série). As carteiras encontravam-se enfileiradas. Trabalhariam com mapas. Mais especificamente, o mapa europeu. A professora cumprimentou a classe e iniciou a aula com a distribuição de instruções para as divisões do mapa. Todos/as iniciaram a atividade. A professora, então, se aproximou de mim, perguntou-me se eu

optou-se por, também, utilizá-la. Cabe lembrar, entretanto, que o correto seria utilizar a terminologia 1^a, 2^a e 3^a séries (ou etapas) do 3^o ciclo, ao invés de 6^a, 7^a e 8^a séries.

estava somente observando. Respondi-lhe que sim e ela preferiu não me entregar uma cópia da atividade. Aos poucos ela foi se aproximando mais e fazendo mais perguntas. Questionou-me, ainda, sobre a função da observação em sala de aula e a validade desse processo. Parecia ser contrária ou estar desconfortável com a minha presença. Disse-me que eu estaria presenciando uma aula “muito tradicional” naquele dia e argumentou: *“Essa organização, às vezes, é necessária. Eles precisam de algo mais organizado”*.

Quis saber sobre o meu trabalho e expliquei-lhe rapidamente. Ela, então, respondeu: *“Acho que você não vai ver o que está querendo, não. Nos dois anos anteriores [98 e 99] essa articulação [do trabalho cotidiano com a questão racial] foi bem maior! Mas, agora... isso se perdeu um pouco. Se bem que a gente aprende muito [sobre a temática racial] conversando com os alunos, no dia-a-dia.”*

EPISÓDIO 2:

Acompanhava o trabalho da coordenadora, na sala de coordenação, quando entrou na sala uma garota, que já havia me abordado outras vezes, perguntando-me sobre o objetivo da minha presença na escola. A menina, aluna da 6ª série, vinha buscar algum tipo de “doação”, prometida pela coordenadora. Esta aluna, que diariamente tem uma touca de lã (tipo torcedor de futebol) na cabeça, cobrindo todo o cabelo, estava, neste dia, com os cabelos à mostra. Nunca a havia visto dessa forma, sem a touca. A coordenadora, também, notando a mudança, comentou: *“Você fica bem mais bonita com o cabelo solto, aparecendo!”* A menina respondeu: *“Ah! Eu fiz prancha!”¹⁰²*

EPISÓDIO 3:

Durante o horário de recreio percebi que algumas alunas da turma que observava (8ª série) se aglomeravam e conversavam mais baixo que o comum. Chegando mais perto, percebi que algumas delas criticavam as meninas de outra turma que estavam com roupas muito coloridas. Mais

tarde, no último horário, aconteceria uma festa (*Halloween*); por isso,

¹⁰² Fazer prancha, na linguagem coloquial, se refere a um tipo de tratamento para os cabelos que alisa temporariamente os fios, através de um instrumento metálico do tipo prensa, aquecido, como um ferro de passar roupas.

todos/as os/as estudantes poderiam ir ou levar outras roupas que não o uniforme, se assim o quisessem. Essas garotas já estavam “fantasiadas”. Percebi que o tom da crítica não passava, somente, pelas características das roupas. Criticavam, também, o sentido da festa. Uma delas exclamou: “Isso é festa de branco!” Outra ainda falou: “Deixa eu ver se aqui tem algum branco pra justificar. Ah! Não tem não!” Uma terceira menina disse: “Aqui é tudo preto. Só a [fulana] que é branca!”

EPISÓDIO 4

Alguns garotos jogavam futebol na quadra da escola, durante o recreio. No decorrer do jogo, como é recorrente entre crianças, “xingavam” uns aos outros, quando alguém cometia algum “erro” que prejudicasse seu time. Em determinado momento, em uma das jogadas, um menino negro grita com um menino branco: “Sai daqui, branquelo! Branco não sabe jogar bola! Você não vai mais jogar!”

CONVERSA:

Perguntas feitas a uma aluna (**mestiça**/afrodescendente) da turma que observava (6^a série).

Pesquisadora: você acha que nessa escola existem muitos/as alunos/as negros/as?

Aluna: Não!... Eu acho que não.

P: Então, existem muitos/as brancos/as?

A: Não. Também não.

P: Então, como são os/as alunos/as dessa escola?

A: Eu não sei... Eu acho que quase todos são morenos. Existem alguns pretos e alguns brancos. Mas são poucos.

P: E você? Como você é?

A: Eu?! Eu acho que eu sou morena. É. Eu sou morena também.

As observações, realizadas em duas turmas distintas, mostraram a existência de, pelo menos, três posicionamentos distintos entre os/as alunos/as, diante da temática étnico-racial. Todavia, é imprescindível ponderar que foram destacados apenas os aspectos preponderantes da postura desses/as estudantes.

Essa forma de organização da análise ajuda a compreender o real, mas não pode ser tomada como verdade, uma vez que as questões aqui discutidas inter cruzam o real e a vivência diária. A realidade é sempre híbrida, complexa e difusa, estando em constante movimento. É preciso entender que a sistematização de um trabalho de pesquisa exige “arranjos”, que favoreçam a compreensão do contexto analisado. Sabe-se, entretanto, que tais “arranjos”, embora ajudem, do ponto de vista didático da apresentação dos dados, apresentam o risco de não captarem a dinâmica do real, onde as relações e as pessoas estão em trânsito.

É importante, ainda, considerar que como a questão racial, muitas vezes, não fica explícita, optou-se por partir dos indícios, tal como no “paradigma indiciário” (Ginsburg, 1991).

Dois dos posicionamentos constatados nas observações seguem padrões bem semelhantes, mas com maior ou menor ênfase. O terceiro segue um padrão bem diferenciado dos demais. Considerando os episódios **3** e **4**, pode-se notar a existência de um posicionamento mais enfático com relação à questão racial. Em ambos, os episódios, percebe-se que os/as alunos/as assumem uma postura que coloca os grupos raciais, branco e negro, em lados opostos. Neste sentido, há uma tendência em valorizar mais o grupo negro, e todos os elementos culturais que estão relacionados a ele, em detrimento do grupo branco. É verdade que os elementos culturais valorizados parecem estar relacionados muito mais aos estereótipos, construídos socialmente; contudo, esse posicionamento pode indicar que os/as estudantes fizeram uma leitura do trabalho da escola que os/as fizeram entender:

- 1 – que existem dois mundos, um para negros e um para brancos;
- 2 – que devem valorizar os elementos culturais negros, ou seja, sua própria cultura e a si mesmos;
- 3 – que devem se posicionar contrariamente a todo elemento cultural que não remeta aos elementos negros;
- 4 – a ênfase na sua própria negritude se dá por meio da exclusão do outro diferente.

Esse posicionamento, que para alguns/-mas pode parecer “radical”, pode indicar que os/as alunos/as interpretaram a intervenção de suas professoras, que tentavam inculcar-lhes um posicionamento crítico (Giroux, 1997; 1999), como algo que devesse ser seguido à risca, tomando, desse modo, a diferença racial como uma inerente desigualdade. Por outro lado, também pode indicar que, em determinados momentos, o trabalho na escola tenha assumido um tom de radicalidade, refletido agora na postura dos discentes. Sobre a possibilidade de isso ter ocorrido, uma profissional da escola (negra) **(E2)** ponderou:

“[...] aí começaram os exageros do outro lado, não é? [...] O racismo estava começando a voltar. Acho que nós batemos muito numa tecla só e... eu acho que esquecemos de estar discutindo, debatendo outras questões. Tanto que a [outra professora], quando chegou para cá, falou assim: ‘Gente! Essa escola não está muito...[radical]? [...] A [a dita professora] chamou a gente num canto e levantou a bandeira: ‘Esse grupo está muito para um lado! Eu acho que não pode ser assim não! A gente tem que... permear, reequilibrar.’”

O segundo posicionamento descoberto também está muito relacionado à postura dos/as alunos/as em face do surgimento da questão racial no dia-a-dia da escola. Embora o episódio 1 forneça apenas “pistas”, indícios (Ginsburg, 1991) das relações entre professores/as e alunos/as, quando a temática da raça está em foco, pode-se inferir, a partir dele, que alguns/-mas docentes já começam a valorizar a cultura das crianças. Neste episódio, é possível perceber que a professora, aparentemente, prefere não problematizar a questão racial em suas aulas, considerando que o trabalho com os conteúdos não inclui esta questão (Young, 2000; Giroux, 1997; Bernstein, 1996; Apple, 1994). Ainda assim, esta docente afirma “aprender coisas”, sobre a temática em questão, com seus/as alunos/as negros/as – *“Se bem que a gente aprende muito conversando com os alunos, no dia-a-dia.”*

O último posicionamento encontrado refere-se, como aludido, a uma postura diferenciada dos modelos anteriores. Partindo do episódio 2 e, também, da **conversa**, entre a pesquisadora e a aluna, é possível inferir que alguns/-mas estudantes ou não se reconhecem negros/as, ou acreditam que os atributos, sobretudo os físicos, dos/as afrodescendentes são “piores” que os atributos do

grupo branco. Embora os episódios possam ser interpretados como fatos isolados, é pertinente considerar que as duas meninas não desenvolveram o sentimento de pertencimento ao grupo negro. Uma delas só colocou os cabelos à mostra quando lhe pareceram, esteticamente, mais apreciáveis, enquanto a outra não se reconhece negra, assumindo a mesma atitude com relação aos/às colegas. Tal fato poderia ser interpretado como uma crença num Brasil mestiço, reflexo do mito da democracia racial, ainda impregnado no imaginário coletivo do País. (Munanga, 1999; Seyferth, 2002).

De qualquer modo, as prováveis repercussões das práticas curriculares, no contexto da escola,¹⁰³ no comportamento/atitude dos/as discentes demonstram como o currículo é uma atividade produtiva em dois sentidos. Ele tanto é aquilo que se faz dele, como é aquilo que ele próprio faz aos sujeitos. Como destaca Silva (1996), “*o currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)*” (p.165).

Estes dados ainda apontam para uma outra questão, que se relaciona diretamente com as análises a seguir. Prestando atenção nestes relatos de observação, pode-se perceber que os dois primeiros posicionamentos ocorreram em contextos envolvendo alunos/as da 8ª série,¹⁰⁴ enquanto o último envolveu alunas da 6ª série. Isso pode indicar que os/as alunos/as oriundos/as da turma de 8ª série tiveram um contato mais direto com as docentes mais “sensíveis”, que podem ter sido suas professoras, mas também pode demonstrar que, ao longo do tempo, as práticas inovadoras da escola arrefeceram. Considerando as apreciações subseqüentes, neste trabalho, perceber-se-á que esta segunda hipótese pode ser mais plausível.

¹⁰³ A pesquisa não pretendeu alcançar o espaço fora da escola; por isso, não se pode afirmar o quanto tais práticas tenham repercutido na vida privada do/a estudante, nas suas demais relações e interações com os sujeitos e com o mundo. Contudo, tem-se a clareza de que o contexto da escola não está descolado do mundo social mais amplo.

¹⁰⁴ Somente no episódio 4 (quatro) não foi possível definir a qual turma ou série pertenciam os/as alunos/as, pois, como o momento do jogo era um momento coletivo da escola, o recreio, havia estudantes de diversas turmas presentes.

4.4.2 – A POSTURA DOS/AS PROFESSORES/AS

Todo o processo vivenciado no interior da escola, desde o início das atividades que abordavam a temática racial até a elaboração final do Projeto, culminou em algumas mudanças. Algumas destas se refletem nas práticas cotidianas, mais recentes, daqueles/as docentes.

A necessidade de se refletir, discutir e problematizar a questão racial proporcionou uma nova movimentação na escola, no sentido de adquirir subsídios que viabilizassem mudanças na prática pedagógica. Neste sentido, a partir de 1995, a instituição passou a promover palestras para os/as docentes, a adquirir materiais didáticos e literários que tratassem da temática e, ainda, a abrir suas portas para alguns movimentos culturais locais,¹⁰⁵ de interesse dos/as discentes. Alguns/-mas professores/as da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e pessoas ligadas a diversos Movimentos Negros da cidade foram convidados/as, pela Secretaria de Educação do Município e/ou por profissionais da própria instituição, a falar na escola e a discutir dúvidas e questionamentos mais freqüentes, colaborando no entendimento da temática e na concretização do trabalho. A biblioteca foi enriquecida com livros didáticos, paradidáticos e de literatura infanto-juvenil que contemplam a questão racial. Além disso, algumas professoras tiveram a oportunidade de participar de cursos e palestras fora da escola, muitos/as deles/as proporcionados/as pela Secretaria Municipal de Educação – SMED/BH, por meio da Regional Pampulha e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE).

Mesmo assim, com toda a movimentação ocorrida na escola, alguns/-mas docentes preferiam não se envolver, diretamente, com o trabalho. Em meio aos avanços e às dificuldades encontradas na consolidação do Projeto, algumas docentes, que estiveram envolvidas com as primeiras atividades já mencionadas, deixaram a escola, por motivos distintos. Algumas se aposentaram e outras saíram para atuar em outras escolas e/ou em outros órgãos da própria

¹⁰⁵ Movimentos culturais ligados a expressões culturais negras, como a capoeira e a “dança afro”, adentraram a escola. Dessa movimentação surgiu o grupo “Herdeiros da Raça”, grupo de dança formado apenas por meninas.

Rede de Ensino. Uma das docentes que saiu para atuar em outros órgãos da Rede Municipal foi a professora protagonista da elaboração do Projeto, que se vinculou ao CAPE nos últimos meses de 1999. A mudança de funções das professoras da RME/BH foi, segundo Carneiro (2002), um movimento recorrente após a implementação da Escola Plural, uma vez que em diversas outras escolas, também com histórico de experiências inovadoras e/ou “transgressoras”,¹⁰⁶ houve docentes que deixaram a sala de aula para atuar em órgãos ligados à SMED/BH.¹⁰⁷

As mudanças ocorridas no quadro docente da escola contribuíram para que as atividades ligadas ao Projeto fossem, gradativamente, se arrefecendo. As professoras do primeiro turno continuaram a utilizar o subprojeto chamado “Projeto Bonequinha Preta”, pensado e articulado pela docente que também elaborou o Projeto Político-Pedagógico da escola. Outras atividades, que contemplavam a questão cultural/racial negra, foram planejadas e executadas; entretanto, as discussões e reflexões, paulatinamente, diminuiriam.

O segundo turno vivenciou um período de maior efervescência a partir do ano de 98, quando a coordenação pedagógica mudou. Em 1998, uma coordenadora (negra), também envolvida com a questão racial, cujo trabalho estava vinculado às “atividades pedagógicas” da coordenação, assumiu a função. Os subprojetos elaborados para os anos de 98, 99 e 2000 contemplavam, em sua maioria, a temática racial.¹⁰⁸ Contudo, o Projeto Político-Pedagógico, ou a temática sobre a qual ele está articulado (temática racial), sempre encontrou resistências por parte de alguns/-mas profissionais da escola. Estas resistências podem ser motivadas por diferentes fatores.

Como já mencionado, houve uma dificuldade de caracterização da realidade racial dos/as estudantes da escola pelos/as docentes, o que foi a causa do primeiro conflito que se estabeleceu entre as professoras. Pode-se concluir que este entendimento, ou seja, o reconhecimento da ancestralidade negra das

¹⁰⁶ Cada escola vivenciou um tipo de experiência diferenciada, seja pelas temáticas abordadas, seja pela forma de organização dos trabalhos. Todas, entretanto, tinham como elemento comum o trabalho coletivo.

¹⁰⁷ Sobre tais mudanças, suas causas e repercussões, ver CARNEIRO (2002).

¹⁰⁸ Este fato contribuiu para a decisão definitiva de optar-se pela observação no segundo turno da escola.

crianças foi inibido, em certa medida, pela dificuldade dessas profissionais em repensar sua própria atuação, diante da “nova” realidade que estavam sendo “forçadas” a perceber e problematizar. Uma vez desvelado o problema, tornava-se imperioso considerá-lo nas práticas curriculares cotidianas, de modo a contextualizá-lo e a enfrentá-lo. Pôde-se observar, no entanto, que a maior parte dos/as docentes possui uma grande resistência a atividades nas quais tenham que estabelecer novas práticas e para as quais tenham que adquirir novos conhecimentos. Um dos professores entrevistados (branco) **(E6)** refletiu:

“Infelizmente, muitos de nós não estão querendo estudar mais. Não estão querendo ler, não estão querendo... é... ousar mais!”

Como, também, destacou outro professor entrevistado (negro) **(E7)**:

“Porque se eu abraçar um projeto assim [voltado para a dimensão racial], eu vou ter que pesquisar sobre isso, sabe? Eu vou ter que voltar, aquela coisa...”

Estes relatos reforçam as considerações de Santomé (1995), que assevera 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”* (p. 161). Assim sendo, pode-se supor que qualquer atividade que exija um exercício, individual ou coletivo, no sentido de selecionar conteúdos como os que envolvam uma discussão de cunho multicultural, teria dificuldades de ser aceita.

Além de explicitar a resistência em se pensar novas formas de trabalho, que demandam uma formação continuada ou uma prática reflexiva (Schön, 1992), a última fala descrita denota, ainda, um desinteresse pelo conteúdo étnico-racial da população brasileira. O mito da democracia racial parece estar fortemente presente no âmbito da escola e sustenta uma postura de distanciamento da discussão racial, de modo a considerá-la como algo distante da realidade deste País. Este argumento pode ser exemplificado na fala de uma

docente (branca) da escola observada que não quis ser entrevistada, mas que, durante o período de observações, afirmou num tom de insatisfação:

“Isso não existe aqui! Você não vai encontrar o que você está querendo! Esta não é uma questão importante! Pelo menos não aqui!”

Sua fala demonstra, na verdade, uma dificuldade em perceber e/ou problematizar a complexidade das relações raciais. Parte dos/as entrevistados/as prefere afirmar que o problema da exclusão social está centrado nas relações de classes. Um docente do estabelecimento investigado (negro) **(E7)** disse:

“Não tem prática de exclusão [se referindo à escola]. A solidariedade, muitas vezes, quando se é da base da pirâmide, ela não tem cor. Ela não tem... como se diz, assim... a infelicidade é dividida para todo mundo! [...] Não tem discriminação. [...] Eu sinto que... há falta de tanta coisa, isso traz eles ficarem juntos! Esses problemas, eles são secundários. Não tem isso! Discriminação. Você entendeu? [...] A discriminação não é de cor. Ela é de classe social.” (grifo nosso)

Esta argumentação é bastante inquietante; pois, além de demonstrar uma posição que tenta justificar a exclusão por um viés unicamente voltado para as diferenças de classe, demonstra, também, a inexistência de uma percepção crítica acerca da diferenciação racial dos indivíduos. Entretanto, mais uma vez a questão é considerada menos relevante e não determinante das desigualdades dos sujeitos (“[...] *Esses problemas, eles são secundários.*”).

O processo de avanços e recuos vivenciados por este grupo de educadores/as, os conflitos e consensos demonstram o quanto as relações no interior da escola podem, muitas vezes, se tornar tensas. As posturas assumidas pelos/as profissionais docentes podem tanto mostrar suas próprias visões de mundo e de sociedade, seus conceitos e preconceitos, como podem, também, evidenciar como cada educador/a se relaciona com a diversidade de posições em seu ambiente de trabalho e com a possibilidade de mudanças, de qualquer natureza, em suas práticas diárias. Alguns desses elementos podem ser vistos nas falas de algumas professoras:

“A luta para poder estar colocando esse projeto é muito grande! [...] Porque, igual você falou, existe uma questão da rejeição ao projeto e uma adesão. E isso, essa dicotomia, existe mesmo! [...] mesmo sendo um Projeto Político-Pedagógico da escola, a questão racial ainda é difícil de ser colocada dentro do ambiente escolar, por causa dessa rejeição em relação ao tratamento que deve ser dado a essa questão dentro da escola.” (negra) (E3)

“A escola toda a gente discute. [...] Tem sala... aí que vem a diferença. É proposta da escola? É proposta da escola. Agora, tem sala que isso vira projeto de trabalho; como a [prof.], por exemplo. Na sala dela virou projeto de trabalho. Agora em umas ficou temas para discussão. Ficou como temas para discussão. [...] A não ser que os meninos não queiram! Teve uma sala que os meninos não quiseram discutir isso não!” (negra) (E2)
(grifo nosso)

Para outra professora (negra), o trabalho com a questão racial na escola só pôde ser viabilizado no interior da escola devido à insistência de algumas docentes que se articularam para “encabeçar” o Projeto.

“Para que o projeto seja realmente viabilizado dentro de uma escola, é preciso de alguém que puxe o projeto. E quem pode estar puxando este projeto é a coordenação pedagógica da escola, não é? Não existe outra forma. [...] e que tem que estar puxando em função de todos os projetos, os outros projetos que acontecem na escola, os projetos pedagógicos, têm que estar acoplados, têm que visibilizar o projeto central da escola que é o projeto, não é? Mas isso não acontece constantemente não. Existe discussão sim, porque os professores que têm uma... uma visão maior em relação a isso, quando surge um projeto a gente está sempre puxando essa questão: ‘Olha, e aí? Isso está dentro do projeto?’ Então, os próprios professores... acabam cobrando, não é? Mas... não é a maioria dos professores. É apenas um grupo de professores. E quando é possível a gente faz as interferências necessárias e puxa.” (E3)

Neste mesmo sentido, a professora (E5) mostrou ter consciência de seu papel, desde o início das atividades voltadas para a questão racial:

“Eu sabia que eu ia ter que começar a puxar aquilo! Eu tinha consciência disso.”

Cabe aqui enfatizar que todas as entrevistas realizadas demonstraram que, como afirma Giroux (1999):

“O conhecimento e o poder estão juntos não apenas para reafirmar a diferença, mas também para interrogá-la, para abrir considerações teóricas mais amplas, separar suas limitações e apresentar uma visão de comunidade em que as vozes [...] definem-se em termos de suas formações sociais distintas e de suas esperanças coletivas mais amplas.” (p. 48).

Assim, diante dos conflitos e consensos vivenciados no dia-a-dia escolar, percebeu-se que cada docente adotou um posicionamento diferenciado, no tratamento da questão. A partir dessa constatação, optou-se por destacar os aspectos mais divergentes entre o trabalho dos/as docentes.

Em primeiro lugar, como já mencionado, constata-se a existência de uma certa dificuldade e/ou uma resistência dos docentes em trabalhar com “novas” temáticas que não diretamente ligadas à “sua” área de conhecimento ou disciplina. Independentemente das características e do conteúdo dessas temáticas, os/as professores/as acreditam que, para trabalhá-las, eles/as seriam obrigados/as a adquirir e sistematizar novos conhecimentos, o que, ao que parece, não estariam dispostos/as a fazer. Dentro desta perspectiva e apoiando-se nas observações e entrevistas realizadas, pôde-se perceber que há, por parte da maioria dos/as docentes e, também, dos/as discentes, um grande desconhecimento sobre questão racial, como, por exemplo, sobre a história e os elementos culturais negros. Este argumento poderia, talvez, explicar o não-comprometimento e, até mesmo, o “desconhecimento” de alguns/-mas profissionais em relação ao conteúdo cultural das relações presentes no seu cotidiano de trabalho, isto é, na escola em questão.

Buscando evidenciar esses argumentos, relatar-se-á um episódio que pode comprovar a falta de conhecimento de algumas docentes sobre as sutilezas da problemática racial.

EPISÓDIO:

A coordenadora do turno da tarde encontrava-se reunida com um grupo de três professoras, na sala de professores/as. Ela levava ao conhecimento das colegas alguns temas que deveriam ser discutidos na próxima reunião

pedagógica, reunião esta que seguia a organização de uma reunião semanal, sempre às sextas-feiras. Os temas escolhidos eram: folclore, eleições e olimpíadas. A coordenadora sugeriu que se pensasse em atividades sobre as temáticas e, também, sugeriu, ela própria, algumas. Dentre elas destacava-se uma atividade que relacionaria os países participantes da olimpíada, no ano de 2000, que de alguma forma estivessem relacionados à formação cultural do Brasil, o que remeteria ao subprojeto Brasil 500 anos.

Tal sugestão desencadeou uma discussão sobre a questão étnico-racial do Brasil, mais especificamente sobre a origem cultural e racial do povo brasileiro, ao qual todas se referiam como “nosso povo”. (grifo nosso).

Uma das professoras iniciou sua fala fazendo uma crítica a uma conhecida militante e integrante de movimentos negros locais. Segundo ela, a militante/palestrista costuma afirmar que “somos todos/as negros/as no Brasil”; afirmação da qual a professora discorda firmemente. A referida professora defendia o argumento de que os/as brasileiros/as são todos mestiços/as e que “essa é a raça do Brasil”.

A coordenadora teceu algumas considerações e explicações rápidas, mas pontuais (aspectos mais polêmicos), sobre a questão da afrodescendência. Em seus argumentos, ela afirmou que a interpretação da professora era “um pouco equivocada”. A coordenadora, então, lhes explicou sobre a relevância de se considerar as raízes étnico-raciais de “nosso povo” e utilizou como exemplo o argumento, que ela chamou de “lei”, da hipodescendência nos Estados Unidos.

A partir de sua fala, todas as professoras afirmaram ter, agora, “entendido” o que seria o significado do termo *afrodescendente*. Ainda assim, uma professora do grupo exclamou: “*Então, somos afro-brasileiros!*”

Durante a reunião, a coordenadora enfatizou, todo o tempo, que as atividades propostas não poderiam perder de vista o objetivo principal dos/as professores/as da escola: “ler, escrever e contar”. R. ainda ressaltou que não se poderia perder de vista, também, o projeto geral da

escola e seu tema, a *cultura*, fazendo com que tal temática seja contemplada nessas atividades.

Quando a coordenadora deixou o grupo e se retirou da sala, a professora que havia afirmado a mestiçagem brasileira fez o seguinte comentário: *“Então, eu estou certa. Nós brasileiros somos todos mestiços!”*

O grupo entreolhou-se e, como ninguém fizesse qualquer comentário, percebeu-se que a presença da pesquisadora intimidava outras interlocuções. O assunto em pauta mudou rapidamente.

Esse episódio demonstra não só como a temática é desconhecida, como também o quanto ela é polêmica, podendo gerar conflitos. Além disso, explicita como o mito da democracia racial está consolidado entre a sociedade brasileira (Munanga, 1999; Gomes, 1994; Gonçalves, 1985).

Um segundo fator, que pode estar contribuindo para a decisão de desconsiderar tal temática, refere-se à dificuldade dos/as docentes em reconhecer e lidar com a diferença (Silva, 1999), uma vez que a escola, por tradição, veicula um discurso da igualdade que tende a homogeneizar os/as estudantes (Young, 2000; Giroux, 1997; Bernstein, 1996; McLaren, 1996; Forquin, 1993), não considerando suas particularidades e especificidades. Sabe-se que a maior parte dos/as professores/as é formada a partir e no interior dessa lógica mais “tradicional”¹⁰⁹ de escola e, portanto, possui expressivas dificuldades em pensar em uma mudança de postura, principalmente se essa mudança implicar em considerar a diversidade e a diferença cultural (Sacristán, 1995). Para isso, teriam que buscar compreender outras formas de pensamento e de interpretação de mundo, a fim de modificar seu olhar e sua própria atuação profissional. Na instituição observada esse processo não é diferente. Apontando para este argumento, repete-se, aqui, um trecho de uma fala, já citada, de uma das profissionais (negra) **(E3)** da escola:

¹⁰⁹ Está sendo utilizado aqui o termo “escola tradicional” se referindo àquela que está centrada na transmissão de conteúdos em oposição às pedagogias inovadoras ou críticas, que estão voltadas para a aquisição do conhecimento pelo/a aluno/a (Bernstein, 1996).

“Porque se você não enxerga como é que o outro enxerga as coisas, é impossível você fazer interferências positivas de aprendizado. E a questão racial, ela te obriga a pensar sobre isso, porque faz que você saia do centro. Da sua própria figura e enxergue o outro!”

Um outro aspecto que pode ser considerado como um fator desencadeante do desinteresse docente quanto ao conteúdo racial é a possível crença dos/as professores/as de que esta questão não deve ser tratada no interior da escola. Para alguns/-mas, como a discriminação e a exclusão são um problema de abrangência social mais ampla, ele deve ser tratado em outros espaços que não a escola, como é caso dos movimentos sociais. Esta é uma posição que aparece recorrentemente, hoje, na discussão sobre diversidade cultural, como uma “nova” tendência, nas literaturas e produções educacionais mais recentes. Este argumento fica, resumidamente, explícito no depoimento dessa mesma docente **(E3)**:

“[...] Então, aí vem aquele discurso que a escola não é o melhor lugar para estar tratando essas questões... Essa questão tem que ser tratada nos Movimentos Sociais, a escola não é [o melhor lugar ou o lugar certo]... Então, existe esse discurso, ainda, retrógrado e que, agora, em função dos Parâmetros Curriculares, em função da Escola Plural, em função de muitos documentos pedagógicos que estão aí para postular isso [a necessidade de se discutir a temática racial] dentro da escola... Os professores já até percebem. Interiormente, esse discurso está presente, mas, exteriormente!... Eles sabem porque os documentos pedagógicos estão falando. Mas eles ainda não assumiram a postura de estar colocando isso como essência... Não falo só pela questão do alunado negro, mas, por uma questão de formação de todo o alunado brasileiro, em respeito às diferenças, na questão da convivência harmônica e fraterna num país como o nosso, que é pluriétnico, que é pluricultural, etc. Então, os professores ainda não conseguiram enxergar essa questão, não é? Que o tratar da questão racial não é uma questão de negros [referindo-se aos Movimentos Negros], mas é uma questão de... de pluralidade mesmo, de respeito às diferenças...”

O quarto e último argumento, aqui apresentado como justificativa para o “descomprometimento” de alguns/-mas professores/as para com a dimensão cultural dos/as estudantes, volta-se para a dificuldade de grande parte dos/as docentes em perceber/reconhecer a existência e as especificidades de um

(vários) pertencimento racial. Muitos/as deles/as não conseguem, ou não se permitem, visualizar o significado e o “peso”¹¹⁰ da ancestralidade negra dos/as estudantes e, muitas vezes, deles/as próprios/as. Este fator pode estar contribuindo para que um trabalho que parta das especificidades dos/as alunos/as, como propõem os documentos da Escola Plural, não ocorra. Se não se (re)conhece o que significa ser afrodescendente em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, nem se reconhecem estes/as alunos/as como indivíduos negros/as, como, então, trabalhar com esta temática em específico?

Um dos professores entrevistados (negra) **(E7)** evidenciou essa dificuldade quando argumentou:

“A ligação com a ascendência negra é só, eu diria assim... consangüínea. Não tem uma identidade. Não tem um núcleo que sustenta a questão da origem, que sustenta essa questão do negro. A questão do negro aqui, ela não é relevante. Tem várias culturas aqui!”

Este foi um ponto bastante polêmico nos depoimentos recebidos. É necessário considerar a multiplicidade e o hibridismo cultural do Brasil, assunto mencionado pelo professor; no entanto, acredita-se que esta polêmica advenha de todo o processo de negação da cultura e da história negras presente na sociedade brasileira (Gonçalves & Silva, 1998; Garcia, 1995), além da própria negação da aparência e da estética negra, ou seja, daquilo que o corpo negro socialmente representa (Nogueira, 1998). Ilustrando este argumento, tem-se a fala de uma professora (negra) **(E3)**:

“A gente não nasce negro, em função de toda negação que existe, até das próprias famílias em relação ao pertencimento racial. É tornar-se negro. Ser negro, especialmente para mim, da forma que eu posiciono, é pertencer, realmente, a um grupo específico. Eu não gosto de usar muito o termo etnia, mas é [significa] o pertencer a um grupo específico, que tem uma cultura diferenciada. E... esse ser negro no Brasil... ele implica em várias questões. Uma delas é muito sofrimento! Porque você tem que se colocar a todo o momento e, quando você se coloca como negra, você tem sérias

¹¹⁰ Considerando os estigmas e as exclusões sofridos/as, motivados/as pelo pertencimento racial.

dificuldades em relação a isso, em relação às outras pessoas, não é? Porque a todo o momento existe uma negação do ser negro no Brasil.”

Além disso, como bem ressaltou a mesma entrevistada, todo este processo envolveria não somente um reconhecimento do outro, mas, também, um reconhecimento de si mesmo/a.

“[...] se você se coloca negro, em alguns momentos, você serve de espelho para que outras pessoas possam... também... ter que se enxergar negras! E elas não querem! Então, isso, de um certo modo, é um sofrimento para outra pessoa, que tem que enxergar o espelho e não quer se enxergar, e..., de uma certa forma, é um sofrimento para aquela pessoa que é o espelho. Porque aquela pessoa que enxerga e não quer se enxergar e vê em você outro espelho, ela joga para cima de você todas as frustrações e todas as questões... [subjéctivas] E você tem que ter muito equilíbrio para poder estar entendendo essas questões e ver que, muitas vezes, a forma da pessoa te tratar, te negando ou sendo, de alguma forma... agressiva com você, é em função da não aceitação dela própria. Então, tem [muitos elementos envolvidos]. É um dos aspectos do ser negro...” (E3).

O professor entrevistado (negro) (E7) demonstra a dificuldade existente nesse auto-reconhecimento:

“Eu não defendo bandeiras. Você entendeu? Eu aprendi comigo mesmo: se eu quero alguma coisa, eu não tenho... eu não posso ter cor. Você entendeu? No mundo hoje eu não posso ver isso. Eu tento passar isso para os meus alunos. [...] Então, eu penso assim. É uma outra forma de vivenciar esse problema! Não negá-lo. Você entendeu? Mas superá-lo. [...] Porque a única forma de eu sobreviver a determinadas coisas, mesmo num grupo assim [mais aberto à reflexão e à discussão], você entendeu? Primeiramente, é não menosprezar o grupo. Entendeu? Mas não ser inferior ao grupo. Para eu chegar a eles. Eu consegui... isso aí independente de qualquer grupo. Eu consegui no meu grupo. E o que eu tenho me dignifica a estar noutros grupos. Você entendeu? É a única coisa que eu posso passar para eles [alunos/as]. Agora, se é bom ou é ruim, eles é que vão saber. Eu posso dar, entre aspas, exemplos. De vida, que são sinceros; de prática de outras pessoas.”

Esses depoimentos mostram como as singularidades e as próprias experiências individuais de cada docente, de luta e/ou de sofrimento, interferem

em suas práticas e intervenções, junto aos/às seus/suas alunos/as e junto aos/às seus/suas colegas.

Apesar dos avanços no trabalho dessa instituição, a questão racial tornou-se, para alguns/-mas, uma noção exacerbada. A valorização dos elementos negros, prática freqüente entre algumas docentes, tornou-se incômoda, especialmente para aqueles e aquelas que não percebiam a questão racial como uma questão relevante. A fala do mesmo professor (negro) **(E7)** explicita isso:

“Se eu ficar sectário só numa coisa, eu vou ficar muito doutrinário. Isso aí é uma questão minha mesmo, enquanto professor. Então, não tem como eu mudar isso. Eu acho que a Escola Plural não pode ficar só nisso não. Você tem que ver um monte de coisa e acreditar naquilo. Se é melhor ou pior... eu não sei. Eu acho que qualquer um que estiver fazendo um trabalho aqui [independente da temática focalizada] tem que ser valorizado. Porque ele está acreditando naquilo. Mesmo que seja um pouquinho!”

Outra profissional (negra) **(E2)** relatou:

“A [coordenadora da tarde] chamou a gente para estar discutindo. Porque a nossa preocupação agora é a seguinte: se nós sabemos que nós temos... 90% dos nossos meninos são negros, não são? Bem. Se uns 90% dos nossos alunos são negros, como... que dado curricular nós vamos ter agora? Nós temos que registrar isso! Sabe? E nós não demos conta disso ainda. [...] O que que você vai trabalhar [organização do conhecimento de acordo com os ciclos]? Como você vai trabalhar? Tem as formas estratégicas para serem trabalhadas. Que estratégias são essas? [...] Como que vai ficar essas questões? Elas têm que ser mais específicas. Elas têm que ser escritas; detalhadas, não é? Discutidas. Para coisa não ficar assim ó... [soltas].”

A criação de novas e renovadas estratégias de ensino tem sido um ponto nevrálgico na continuação do trabalho, voltado para a problemática das relações raciais, na escola investigada. A dificuldade dos/as docentes na organização de uma nova prática pedagógica tem decorrido de múltiplos e diferentes fatores. De toda forma, esta polêmica tem desencadeado um processo paulatino de abandono da temática racial. A superação dessa dificuldade é fundamental para a continuidade do trabalho na escola, uma vez que o posicionamento da instituição e o posicionamento do/a professor/a são

importantes componentes na efetivação de práticas de cunho multiculturalista. Como conjecturou uma professora da escola (branca) **(E4)**:

“Tem que mudar a cabeça da gente, não é? Para isso. [...] Tudo tem que começar com o professor. Está muito na mão da gente do trabalho ir ou enterrar mesmo! Eu acho que está.”

A escola conseguiu, a partir de sua própria experiência, “plantar” a discussão sobre a temática racial em seu contexto cotidiano. No currículo em ação (Santos & Paraíso, 1996), cada docente tem apropriado e ressignificado essa discussão de acordo com suas próprias interpretações e necessidades (Santomé, 1996). O processo é dinâmico e contínuo, com avanços e recuos constantes. Para algumas/alguns professoras/es todo o processo foi, e tem sido, muito importante para a sua prática. Uma delas (branca) **(E4)** mencionou:

“A escola está com mais informação [sobre a temática racial]. A gente está com muito mais informação depois que a gente começou a discutir a questão racial.”

Para outras, entretanto, esse processo tem acarretado dúvidas e incertezas. Uma das entrevistadas argumentou:

“Às vezes eu fico pensando: ‘Será que a gente está fazendo um trabalho legal com esses meninos? Será que eles vão conseguir se sobressair na sociedade?’ A gente fica pensando é nisso. ‘Ou será que esses meninos tão sendo... cobaia nas nossas mãos?’”

Esses movimentos de dúvidas e incertezas, de avanços e recuos, de adesões e resistências, parecem ser, em certa medida, recorrentes na Educação e, até mesmo, previsíveis, mais que isso, são imprescindíveis. A escola observada, diante desses movimentos, conseguiu pensar, articular, elaborar e implementar um Projeto Político-Pedagógico que focaliza as dimensões culturais e raciais, sobretudo dos/as afrodescendentes. Dilemas e conflitos permeiam esta história, esta experiência escolar potencialmente multicultural. Um longo caminho

ainda há para se percorrer. Não se pode perder de vista, entretanto, que, como afirmam Gonçalves & Silva (1998),

“o multiculturalismo tampouco a educação multicultural constituem corpo único de idéias e práticas; essas decorrem de concepções múltiplas, construídas a partir, entre outras, de referências étnico-raciais, políticas, de gênero e de classe.” (p. 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] buscar compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação implica destrinchar referências ideológicas, elucidar encaminhamentos teóricos, descobrir práticas sociais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente.” (Gonçalves & Silva, 1998: 71)

Este estudo buscou apresentar como uma proposta de trabalho que problematize a questão racial pode emergir no interior da escola. A partir da identificação, reflexão e análise do trabalho de uma escola pública do município de Belo Horizonte, que se caracteriza por uma prática curricular potencialmente multicultural, pôde-se destacar alguns elementos mobilizadores e inibidores de práticas como essa.

Apoiando-se em teorias sobre a temática racial e, também, nas análises críticas efetivadas pelo campo do currículo, é possível perceber como múltiplos fatores estão envolvidos na concretização de propostas e de práticas que enfatizam a dimensão da cultura e da raça. A partir disso foi imprescindível destacar como o privilégio da questão racial pode apresentar caminhos e dificuldades, possibilidades e limitações no trabalho realizado no interior da escola, uma vez que posicionamentos diversos, consensos, lutas e resistências permeiam as relações que se realizam cotidianamente na prática educacional.

As discussões em torno da temática étnico-racial, sobretudo em torno da questão da afrodescendência, têm estado “em alta” nos últimos anos, uma vez que a intolerância e o preconceito, aliados a problemas sociais e políticos, têm sido reconhecidos como geradores de violências e guerras. Na atualidade, no sentido de compreender os conflitos sociais, as Ciências Sociais, ao lado de pesquisas baseadas nas questões de classe racial, têm desenvolvido estudos voltados para as temáticas de gênero e raça/etnia.

O fenômeno da temática “pluralidade cultural”, que adquiriu grande relevância na sociedade contemporânea, tem estado também presente em análises e estudos do campo da Educação. O respeito às diferenças tem sido

reivindicado por diferentes segmentos sociais, no atual momento histórico, e provocado uma certa inquietação quanto às políticas e estratégias de enfrentamento a este desafio. No contexto da escola, tal dimensão tende a tornar-se algo ainda mais complexo e multifacetado. O espaço da escola tem se apresentado como um campo de contestação e resistência, gerador de intolerância e violência, através de práticas de exclusão.

A lógica uniformizadora e homogeneizante da escola, e da sociedade, através do discurso da igualdade, tem sido um obstáculo na efetivação de propostas e práticas que focalizem a diferença. Também, no caso da sociedade brasileira, o mito da democracia racial, que preconiza a igualdade social entre as raças, tem contribuído para o mascaramento dos conflitos e das dificuldades vividas por indivíduos de ascendência negra.

É inegável a necessidade de se efetivar uma “convivência multicultural” no contexto da escola. Vários segmentos da sociedade têm admitido que não se pode omitir uma realidade latente, como a do conflito cultural. Ainda que alguns/-mas teóricos/as, como Pierre Bourdieu (1999),¹¹¹ critiquem e contestem a maneira como o multiculturalismo, especialmente no que se refere à problemática dos/as afrodescendentes, tem sido apropriada e debatida no contexto brasileiro, essa é uma questão que não tem mais como ser desprezada. Desconsiderar o problema do/a cidadão/cidadã negro/a, e, conseqüentemente, do/a aluno/a negro/a, é mascarar e omitir parte da “realidade” de um país que recebeu o maior contingente de negros/as escravos/as nas Américas – cerca de quatro milhões – vindos de várias partes da África.

A efetivação de práticas multiculturais tem exigido dos/as teóricos/as, e pesquisadores/as da educação e, mais especificamente, dos/as docentes e da(s) comunidade(s) educacional(ais), um exercício que visa o fortalecimento da

¹¹¹ Bourdieu (1999) argumenta que a “assimilação” da problemática racial norte-americana e sua, conseqüente, transferência para o contexto brasileiro, têm acarretado problemas, de caráter epistemológico na apropriação e utilização do discurso multicultural. Considerando que, nos Estados Unidos, as definições de fronteiras raciais são bem demarcadas, esse autor ressalta que a situação americana (estadunidense) está longe de ser exemplar para o Brasil, onde “a identidade racial define-se pela referência a um *continuum* de ‘cor’, isto é, pela aplicação de um princípio flexível ou impreciso”. Neste sentido, para ele, a questão da ascendência negra, nestes dois contextos, tem um significado diferente. Desse modo, Bourdieu procura ressaltar os “perigos” dessa “transposição”, que, para ele, podem ser “artimanhas da razão imperialista”.

cultura escolar. Neste sentido, torna-se necessário, como ressaltam Gonçalves & Silva (1998):

“reestruturar a organização dos estabelecimentos de ensino, reelaborar os currículos escolares, reavaliar as expectativas de professores e funcionários em relação aos estudantes, de modo que alunos oriundos de diferentes grupos étnicos e sociais, participem, em igualdade de condições, das experiências educativas e sintam-se culturalmente fortalecidos.” (p. 58)

Enquanto os educadores e as educadoras se posicionarem somente a partir de um determinado ponto fixo e centrado da dimensão cultural e, conseqüentemente, do conhecimento, o processo identitário dos sujeitos e de suas culturas ficará inviabilizado.

O tratamento das questões multiculturais na escola se direciona para um modelo curricular diferente do que ainda há em grande parte das escolas. Enquanto, por um lado, a escola funciona na lógica tradicional, homogeneizadora, a multiculturalidade exige, por outro, um trabalho mais “horizontalizado”, onde os conhecimentos possam ser perpassados pelos elementos culturais e seus conflitos.

O momento é de mudança na tentativa de se compreender uma sociedade marcada por um processo de “hibridização cultural” (Bhabha, 1999; Canclini, 1997). Nessa “nova sociedade”, há a necessidade do surgimento de uma “nova escola” que compreenda que todo este processo de hibridização exige um modelo de escola onde, segundo Candau (2002), possam emergir novas ciências, talvez “nômades”, capazes de redesenhar e articular *horizontalmente* estes diferentes níveis culturais.

Desta forma, é fundamental considerar-se que a eqüidade cultural transcende a lógica escolar tradicional; pois, só a partir disso poder-se-á apreender que se não se tratar os conteúdos de forma horizontalizada o trabalho com a multiculturalidade ficará comprometido. É preciso se compreender que o atual momento histórico é caracterizado por um período, como resalta Giroux (1995), *“no qual as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de*

fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado” (p. 89).

A noção de transmissão da cultura ocidental tradicional e universal veiculada na escola nada mais faz que mascarar como esta mesma cultura tem sido uma cultura excludente, “uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados” (idem), tal como acontece com os grupos afrodescendentes.

A articulação da Educação com a diversidade cultural e o respeito às diferenças seja o primeiro passo a ser dado na concretização de uma política multicultural. No entanto, estacionar nesse patamar de respeito e de tolerância é camuflar os efeitos provocados pela desigualdade. Mais que reconhecer e aceitar a diversidade, é imprescindível que haja uma incorporação dessa diversidade cultural em experiências da educação formal, o que, em muitos locais, já ocorre no âmbito da educação informal (Pinto, 1987; 1993; Candau, 2002), mobilizada, principalmente, por grupos ligados a movimentos sociais de diversas naturezas.¹¹²

A instituição de ensino investigada nos mostra que é possível articular propostas e práticas curriculares que contemplem, de forma mais crítica, a questão racial. Diante dessa perspectiva é necessário considerar que as condições internas devem estar aliadas às políticas públicas, articulando-se na concretização do trabalho multicultural.

O caso analisado mostra como elementos subjetivos e explícitos dos/as docentes e da comunidade escolar contribuem para a consolidação de uma prática diferenciada. Ao mesmo tempo, mostra a importância do apoio das políticas públicas nessa consolidação, uma vez que o documento/Projeto Político-Pedagógico da escola foi elaborado após a reforma educacional do Município, ou seja, após a implementação da Proposta da Escola Plural. Assim, é imprescindível ter clareza de que se, por um lado, políticas públicas mais progressistas contribuem para uma prática multicultural no âmbito das escolas, por outro, sozinhas elas não podem fazer essa prática acontecer. Cada escola se apropria

¹¹² Sobre isso, ver pesquisas realizadas junto ao II Concurso Negro e Educação (ANPEd/Ação Educativa/Fundação Ford) (no prelo), cujos resumos se encontram no Cd-room da 25ª reunião da ANPEd.

das reformas de uma maneira e de acordo com sua realidade/necessidade. No campo das políticas públicas é necessário pensar que as reformas são condições necessárias, mas não suficientes para as mudanças das/nas práticas educacionais.

Nessa escola, a emergência de práticas que consideravam a dimensão racial se deu antes mesmo da elaboração da Escola Plural. As condições e necessidades locais impulsionaram essas primeiras práticas. A Escola Plural, que apresenta um discurso voltado para ideais multiculturais, proporcionou meios para a consolidação dessas práticas. Ainda assim, a grande maioria das escolas não implementou práticas como as dessa escola, que tem um trabalho intenso com a questão racial. Isso demonstra como a efetiva implementação de políticas públicas depende de condições para sua viabilização. Condições estas que podem até ser criadas pelos novos projetos de mudança, mas sem as quais eles não se consolidariam ou se realizariam.

Ficou evidenciado que, de algum modo, o Projeto da escola contribuiu para a elevação da auto-estima dos/as alunos/as afrodescendentes e, até mesmo, de suas famílias. Sem reduzir a questão da negritude a um estado exclusivamente subjetivo, é preciso considerar que o fator psicológico no indivíduo afrodescendente é de fundamental importância, uma vez que o processo de significação e auto-significação, isto é, de identificação e auto-identificação, é muito doloroso. A identificação, ou seja, o processo de construção da identidade, ou a afirmação do sentimento de pertencimento, é muito complexa, especialmente no Brasil. Aqui, os vários referenciais raciais são diluídos. Há um grande dissenso sobre o pertencimento étnico-racial, o que dificulta a vinculação a um determinado grupo específico. Além disso, a significação do corpo negro cria uma animosidade para a construção do sentimento de pertencimento. Esse elemento merece ser mais amplamente pesquisado.

De toda forma, é possível argumentar que as identidades raciais são construídas a partir, tanto de processos discursivos oriundos dos movimentos sociais e/ou culturais, como a partir das intervenções da escola. Para muitos/as educadores/as, a valorização do/a aluno/a e a recuperação de sua auto-estima,

tão abalada pelas relações sociais e raciais estabelecidas ao longo da história, por meio da construção de um sentimento de pertencimento (negritude), favorecem a relação de ensino-aprendizagem. Para Silva (1996),

“O projeto crítico em educação está centrado fundamentalmente no exame dos nexos entre educação/escolarização e as estruturas e processos pelos quais se constroem a desigualdade e a estrutura social (seu componente analítico, sociológico), por um lado, e no desenvolvimento de formas alternativas de educação, currículo e pedagogia que representem uma superação das opressivas formas existentes (seu componente utópico, normativo, filosófico), por outro.” (p. 152).

Entretanto, é necessário considerar que, como ressalta este mesmo autor, *“as narrativas parciais e locais serão úteis apenas se houver a possibilidade de uma narrativa que descreva e explique os nexos entre as diversas e infinitas realidades parciais e locais.”* (p. 154). A construção de uma narrativa que explique as relações entre as diferentes realidades é algo que, se fosse possível neste momento, este estudo não pôde, e nem pretendeu, fazer. É certo que um maior número de investigações que considerem a temática racial, bem como outras temáticas que envolvam o multiculturalismo, precisam ser efetivadas. Esta ainda é uma questão pouco pesquisada, mas de caráter imprescindível, para se concretizar uma Educação realmente inclusiva.

Neste sentido, é possível argumentar que, no atual momento, a contribuição do multiculturalismo seja justamente colocar a discussão cultural em foco. Numa analogia com o “desvendar de olhos”, pode-se afirmar que a concretização de práticas curriculares multiculturais, tal como ocorreu na escola observada, contribuirá para que “novas práticas”, cada vez mais críticas, ocorram. Em um primeiro momento, muito provavelmente, os “olhos vendados” não conseguiam, não podiam visualizar o mundo, suas relações e contradições. Em um segundo momento, quando deles arrancada a venda, o contato com o novo pode tê-los confundido, talvez ofuscado sua visão. O terceiro momento, certamente, será de descoberta e curiosidade. Daí para frente será necessária uma nova postura ou uma tomada de posição. Alguns/-mas preferirão parar no que viram e descobriram. Outros/as tentarão buscar novos conhecimentos,

realizando novas descobertas. Alguns/-mas outros/as poderão até mesmo recolocar a venda, mas, certamente, nenhum/a passará pela experiência impunemente. Todos/as ainda se lembrarão dela.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- ADORNO, Sérgio. Violência: um retrato em preto e preto. *Idéias*. São Paulo: FDE, 1994. p.17-26.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael. *Política Cultural e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BANTON, Michel. (verbetes). In: CASHMORE, Ellis *et alli*. *Dicionário das Relações Étnicas e Culturais*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação um quadro das desigualdades raciais. In: *Estudos Afro-asiáticos*, n° 23. Rio de Janeiro, 1992.
- _____, CUNHA, Olívia M. G. & ARAÚJO, Tereza, C. N. *Escravidão e relações raciais: Cadastro da produção intelectual 1970-1990*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-brasileiros, 1991.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- _____. A questão do "Outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 177-204.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Org. de NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. Petrópolis: Vozes, 1999. 2ª edição.
- BURGUES, Robert G. *Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construções da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALVO BUEZAS, T. *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madri: Popular, 1994.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera M. (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ & ANHORN, Carmen T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

CARDIA, Nancy. Violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*. n. 2. set. 1997. p.26-69.

CARNEIRO, Edison. Situação do negro no Brasil. In: *Estudos Afro-brasileiros*. Recife: Editora Massangana, 1988.

CARNEIRO, Gláucia C. *O oficial-alternativo: as interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2002.

CASHMORE, Ellis *et alli*. *Dicionário das Relações Étnicas e Culturais*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1990.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

_____ & ALVES, Nilda. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1987.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1997.

- _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional – Novas políticas em educação*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negra e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1994.
- _____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos – SP: Editora da UFSCar, 1997. p. 17-30.
- _____. Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário. In: *Educação em Revista*. Número especial/Educação e Relações Étnico-raciais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestrado) – FaE/UFMG.
- _____. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JÚNIOR, C. A. da (org.). *Formação do Educador*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 57-72.
- _____. & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças – O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GOODSON, Ivor. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In: GOODSON, Ivor. *Currículo, teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRIGNON, C. A escola e as culturas populares: pedagogias legitimistas e pedagogias relativistas. In: *Teoria e Educação*, nº5, 1990, pp.50-54.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. A Unesco e as relações de raça. In: NASCIMENTO. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. In: *Novos Estudos Cebrap*, n. 43, nov., 1995, p.26-44.
- _____. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques, 1998.

- _____. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1999.
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança*. Portugal. McGraw-Hill, 1998.
- HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. & SILVA, Nelson do Valle e. 1990.
- HASENBALG, C., VALLE E SILVA N. do & BARCELOS, L. C. Notas sobre a miscigenação racial no Brasil. In: *Estudos Afro-asiáticos*, n. 16. Rio de Janeiro, 1989.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- IANNI, Otávio. In: LOVELL, P. (ed.). *Desigualdades raciais no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte, Cedeplar/UFMG, 1991.
- JESUS, I. F. Pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos – SP: Editora da UFSCar, 1997.
- LIMA, Ivan C., ROMÃO, J. & SILVEIRA, S. M. (orgs.). *Negros e Currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1997.
- _____. *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1998.
- _____. *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1998.
- _____. *O que você pode ler sobre o Negro: guia de referências bibliográficas*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1998.

- _____. *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1999.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. EPU. São Paulo, 1986.
- MCCARTHY, C. & CRICHLON, W. (orgs.). *Race, Identity and Representation in Education*. New York and London: Routledge, 1993.
- MCCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of Ethnic Affiliation*. New York: Routledge, 1998.
- MCCARTHY, C. *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.
- _____. Etnia, Raça e Nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 69-84.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, Ago/2002.
- _____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, Dez/2000.
- _____. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.
- _____ & SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. As facetas de um racismo silenciado. In: MAIO, Marcos Chor (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FioCruz/CCBB, 1996.

- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NOGUEIRA, Isildinha. *As significações do corpo negro*. Tese de doutorado em Psicologia. São Paulo: Faculdade de Psicologia/USP, 1998.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- PARÁISO, Marlucy Alves. *Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina*. Texto apresentado na XX Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação). Caxambu-MG, setembro de 1997.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990
- PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. *Cotidiano e escola: a obra em construção; o poder das práticas cotidianas na transformação da escola*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PERALVA, Angelina. & SPOSITO, Marília Pontes. (Orgs.). Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, 1997. n. 5 e 6.
- PEREIRA, João Baptista B. O negro e a identidade racial brasileira. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed. Porto Alegre. 2000
- PINAR, William F. In: *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang, 1995.
- PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, 1992.
- _____. Multiculturalidade e educação dos negros. *Cadernos CEDES*, São Paulo, 1993.
- _____. Movimento negro e educação do povo negro: a ênfase na identidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 86, 1993.
- POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- ROSENBERG, Fulvia. Segregação espacial na escola paulista. In: *Estudos Afro-asiáticos*, n. 19, Rio de Janeiro, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p. 82-113.

SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. In: *Estudos Afro-asiáticos*, n. 18, Rio de Janeiro, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. 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, R.J.: Vozes, 1995. p.159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001. 8ª edição.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001. 3ª edição.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas. Papyrus. 1995.

_____. Currículo e diferenças culturais em tempo de globalização. In: *Presença Pedagógica*, n.10. Belo Horizonte: Dimensão, jul./ago., 1996. p.17-22.

_____. Dilemas e controvérsias no campo do currículo. In: *Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana*. PROCAD. Guia de Estudo, nº 5. Secretaria de Estado da educação de Minas Gerais, 2001

_____ & PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 1996. p. 33-39.

_____ & LOPES, J. S.M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: Questões Atuais*. São Paulo: Ed. Papyrus, 1998, p. 29-38.

_____ & NOGUEIRA, Maria Alice. Dicionário Crítico da Educação: Exclusão/Inclusão Escolar. *Presença Pedagógica.*, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Proposta político-pedagógica. Rede Municipal de Educação*. Caderno Zero. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte. Out 1994.

SELLTZ et all. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. EPU. São Paulo, 1976.

SCHÖN, Donald A . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (coord) *Os professores e sua formação*. Nova Enciclopédia. Lisboa, Portugal, 1992.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: *História da vida privada no Brasil IV*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Questão racial e etnicidade. In: ANAIS, Reunião da ANPOCS, Caxambu, 1999. p. 267-325.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SILVA, Consuelo Dores. *A construção da identidade no processo educativo: um estudo da auto-representação dos alunos negros no universo da escola pública*. Belo Horizonte, 1993. Dissertação de Mestrado. FaE/UFMG.

_____. *Negro, qual é seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clóvis. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. In: *Cadernos Cedes*. São Paulo: Papyrus, 1993. p. 24-34.

_____. Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo. In: SERBINO, R.V. e GRANDE, M. A. R. L. (orgs.). *A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural*. São Paulo: UEP, 1995.

_____. Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p.190-207.

_____. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

- _____. (org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p.37-52
- THOMPSON, Paul. A entrevista. In: _____. *A voz do passado – história oral*. Paz e Terra, 1992. p.254-278.
- TOMAZ, Vanessa S. *A sistematização do conhecimento matemático nas práticas pedagógicas inter ou transdisciplinares ou que se organizem em projetos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2002.
- TORRES, C. A. *Democracia, Educação e Multiculturalismo – dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TURRA, Cleusa & VENTURI, Gustavo (orgs.). *Racismo cordial*. São Paulo: Ática, 1995.
- VALLE E SILVA, Nelson do. Aspectos demográficos dos grupos raciais. In: *Estudos Afro-asiáticos*, n. 23. Rio de Janeiro, 1993.
- _____. Uma nota sobre raça social no Brasil. In: *Estudos Afro-asiáticos*, n. 26. Rio de Janeiro, 1994.

- VAN DEN BERGHE, Pierre L. (verbetes). In: CASHMORE, Ellis *et alli*. *Dicionário das Relações Étnicas e Culturais*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.
- WEST, Cornel. *Questão de Raça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- WOOD, Charles H. Categorias censitárias e classificação subjetiva da população negra brasileira. In: LOVELL, P. (ed.). *Desigualdades raciais no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte, Cedeplar/UFMG, 1991.
- WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- YOUNG, Michael F. D. *O Currículo do Futuro: da “Nova Sociologia da Educação” a uma Teoria Crítica do Aprendizado*. Campina, SP: Papyrus, 2000.
- ZAIDAN, Samira. *O(A) professor(a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2001
- ZALUAR, Alba. Violência e crime. In.: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995) – Antropologia, volume 1*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. p.13-108.

ANEXOS