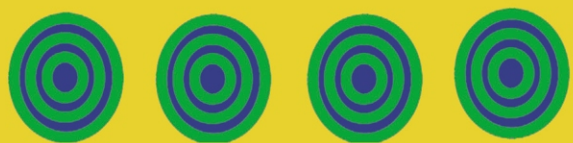


Superando o Racismo na Escola, com trabalhos de onze professores e especialistas em educação, foi editado pelo Ministério da Educação em 1999, acolhendo sugestão do Grupo Interministerial para Valorização da População Negra (GTI da População Negra).

A organização do livro ficou a cargo do professor Kabengele Munanga, e os textos são de autoria de Ana Célia da Silva, Antonio Olímpio de Sant'Ana, Glória Moura, Helena Theodoro, Heloisa Pires Lima, Inaldete Pinheiro de Andrade, Maria José Lopes da Silva, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos e Véra Neusa Lopes.



Ministério
da Educação



SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA

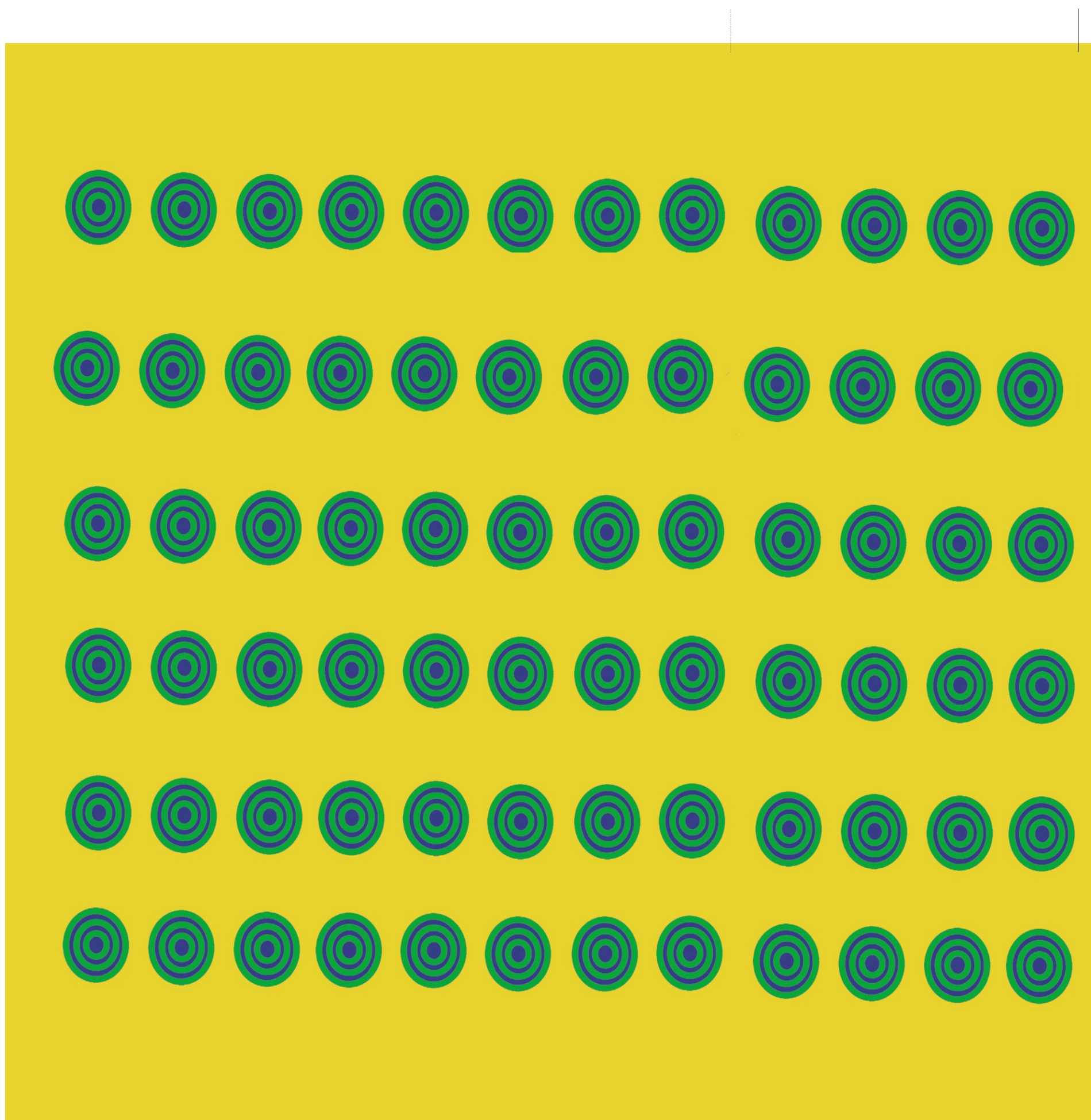
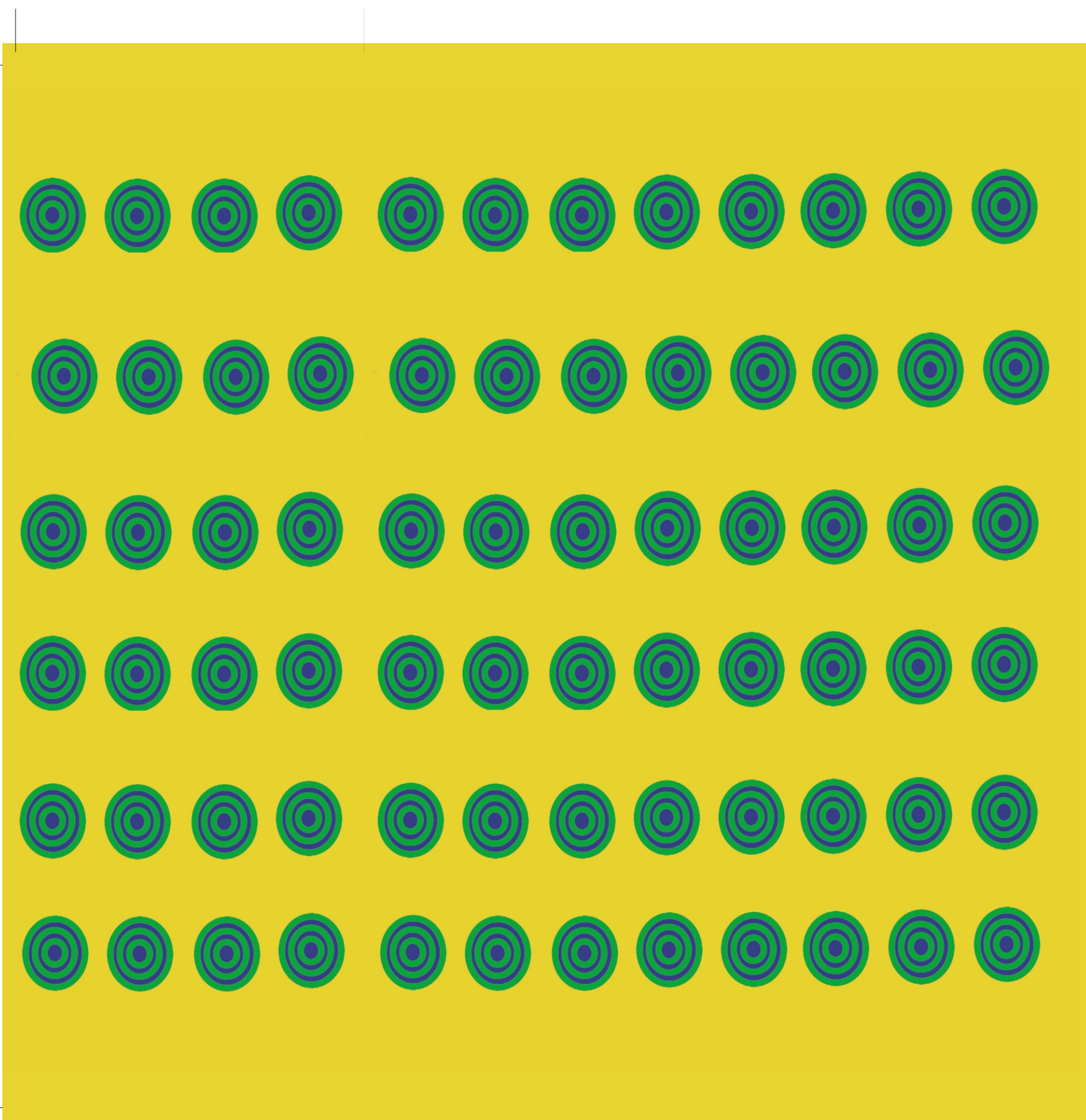
SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA

Kabengele Munanga – Organizador

Uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. Os destinatários naturais deste livro são os professores e as professoras da Educação Básica. É a esse grupo que se tenta municiar e estimular, com a sugestão de atitudes práticas de desconstrução e reversão da ideologia e dos estereótipos racistas no cotidiano escolar.

A reedição desta obra dá-se no contexto aberto pela sanção da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para introduzir nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, com caráter obrigatório, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

A reflexão sobre o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira incentiva professores e professoras a relacionarem-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, para além das referências e práticas eurocêtricas, cuja reiteração e reprodução na escola brasileira ainda fazem desta mais um problema do que uma solução para os desafios de nossa sociedade.



Kabengele Munanga
Organizador

SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Tarso Genro

Secretário-Executivo
Fernando Haddad

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Ricardo Henriques

Kabengele Munanga

Organizador

SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA

Brasília

2005

Edições MEC/BID/UNESCO

Primeira Edição 1999

Segunda Impressão 2000

Terceira Impressão 2001

Segunda Edição 2005

Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania – Armênio Bello Schmidt

Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional – Eliane Cavalleiro

Coordenação editorial – Maria Lúcia de Santana Braga e Ana Flávia Magalhães Pinto

Revisão – Lunde Braghini

Diagramação – Thiago Gonçalves da Silva

Capa – Tânia Anaya

Equipe Técnica – Ana Flávia Magalhães Pinto

Denise Botelho

Edileuza Penha de Souza

Maria Lúcia de Santana Braga

Tiragem – 8.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

1. Discriminação Racial. 2. Ideologia dos livros didáticos
I. Munanga Kabengele.

CDU 323.12

371.671.1

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade

SAGS 607, Lote 50, Sala 205

Brasília – DF

Telefone: (61) 2104-6583

SUMÁRIO

Prefácio à 1ª edição.....	07
<i>Paulo Renato Souza</i>	
Prefácio à 2ª impressão.....	09
<i>Fernando Henrique Cardoso</i>	
Prefácio à 2ª edição.....	11
<i>Ricardo Henriques / Eliane Cavalleiro</i>	
Apresentação.....	15
<i>Kabengele Munanga</i>	
A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático.....	21
<i>Ana Célia da Silva</i>	
História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados.....	39
<i>Antônio Olímpio de Sant'Ana</i>	
O Direito à Diferença.....	69
<i>Glória Moura</i>	
Buscando Caminhos nas Tradições.....	83
<i>Helena Theodoro</i>	
Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil.....	101
<i>Heloisa Pires Lima</i>	
Construindo a Auto-Estima da Criança Negra.....	117
<i>Inaldete Pinheiro de Andrade</i>	
As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica.....	125
<i>Maria José Lopes da Silva</i>	
Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação.....	143
<i>Nilma Lino Gomes</i>	

Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.....	155
<i>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</i>	
A Geografia, a África e os Negros Brasileiros.....	173
<i>Rafael Sanzio Araújo dos Anjos</i>	
Racismo, Preconceito e Discriminação.....	185
<i>Véra Neusa Lopes</i>	

PREFÁCIO À 1ª EDIÇÃO (1999)

Paulo Renato Souza

Ministro de Estado da Educação

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens e também pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Esse caldo de cultura muitas vezes gera atritos e conflitos em casa, na rua, no trabalho e na escola. Para preencher o vazio da desinformação e corrigir a distorção de valores que encerra, o Ministro da Educação publica este *Superando o Racismo na Escola*.

Catorze professores foram escolhidos para escrever os textos da obra, cuja leitura possibilita a professores e alunos debaterem amplamente o assunto. Claro que o tema não se esgota aqui. Mas junto com outras realizações do Ministério, como vídeos e publicações da TV Escola, a obra é outro passo importante para a implantação eficaz das políticas educacionais. A idéia da publicação e seu aproveitamento em sala de aula está perfeitamente adequada à outra realização do Ministério: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que objetivam a melhoria de qualidade da educação pública. Pode-se dizer que o livro deriva dos Parâmetros.

Adotados deste 1997, os PCN foram preparados pelo Ministério para orientar os professores das redes estaduais e municipais na montagem de currículos adequados às peculiaridades regionais e culturais do Brasil. A partir dos PCN, os docentes podem desenvolver em sala de aula temas que permitem formar o cidadão consciente, possibilitando ao aluno ampliar seu horizonte existencial, cultural e crítico por meio das próprias matérias regulares do currículo. A esse recurso pedagógico deu-se o nome de temas transversais. Enquanto aprendem História ou Geografia ou Português, por exemplo, os alunos receberão informações que alargam sua compreensão sobre temas como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Os critérios de escolha desses assuntos levaram em conta a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de melhorar o

ensino e a aprendizagem e a contribuição que os estudos oferecem para o entendimento da realidade, de forma a encorajar a participação social.

Editados e distribuídos às escolas pelo Ministério, os documentos que compõem os PCN foram preparados com a colaboração de inúmeros especialistas, instituições e entidades que desenvolvem estudos e pesquisas em Educação. E tiveram reconhecimento do Conselho Nacional de Educação, tornando-se em seguida objetivo de análise e debate em seminários e reuniões de professores e de dirigentes dos sistemas educacionais. Neste momento esses agentes trabalham para adequar os currículos à nova proposta.

Através dos Parâmetros, os alunos são levados a compreender a cidadania enquanto participação social e política; a posicionar-se de modo crítico e construtivo; a conhecer características sociais, materiais e culturais do país; a identificar e valorizar a pluralidade cultural; a posicionar-se contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras. Os PCN permitem também ao estudante se perceber integrante e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e interações possíveis, contribuindo para melhorá-lo. Possibilitam ao aluno desenvolver a percepção de si, a confiança nas próprias capacidades e o sentido de preservação física e mental; a utilizar diferentes linguagens; a consultar diversas fontes de informação e a questionar a realidade, formulando problemas e soluções.

Os temas transversais não são uma preocupação inédita do Brasil. A questão vinha sendo pensada e incorporada progressivamente ao ensino das ciências. Sua adoção era anunciada e se justifica plenamente porque, além dos benefícios evidentes à formação integral dos estudantes, dá flexibilidade ao currículo, algo vital na relação ensino-aprendizagem.

PREFÁCIO À 2ª IMPRESSÃO (2000)

Fernando Henrique Cardoso

Presidente da República

Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as idéias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente.

Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo. Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que o nazi-facismo queimava livros.

Mas não é só por isso que o tema do racismo e da discriminação racial é importante para quem se preocupa com a educação. É fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade.

É obrigação do Estado a proteção das manifestações culturais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais grupos participantes de nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação.

A educação é um direito de todos, e o Brasil de hoje, graças aos esforços realizados nos últimos anos, já está muito próximo de ter todas as suas crianças na escola. Isso é essencial para a construção de um Brasil mais justo. Mas não é suficiente. É preciso, ainda, que a educação tenha qualidade, que sirva para abrir os espíritos, não para fechá-los, que respeite e promova o respeito às diferenças culturais, que ajude a fortalecer nos corações e mentes de todos os brasileiros o ideal da igualdade de oportunidades.

A linguagem é uma das manifestações mais próprias de uma cultura. Longe de ser apenas um veículo de comunicação objetiva, ela dá testemunho das experiências acumuladas por um povo, de sua memória coletiva, seus valores. A linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de

linguagem, freqüentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância.

A atenção a esse tipo de problema é necessariamente parte do programa de educação de qualquer povo que tenha, para si próprio, um projeto de justiça e de desenvolvimento social.

A sociedade brasileira tem razões de sobra para se preocupar com essas questões. Nossa formação nacional tem, como característica peculiar, a convivência e a mescla de diversas etnias e diferenças culturais. Temos, em nossa história, a ignomínia da escravidão de africanos, que tantas marcas deixou em nossa memória e cuja herança é visível, ainda hoje, em uma situação na qual não somente se manifestam profundas desigualdades, mas o fazem, em larga medida, segundo linhas raciais – e eu próprio, como sociólogo, dediquei-me a estudar aspectos dessa herança social do regime escravocrata. Temos, ainda, em nosso passado, episódios graves de violações dos direitos das comunidades indígenas.

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial.

A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço.

PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO (2005)

Ricardo Henriques

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Eliane Cavalleiro

Coordenadora - Geral de Diversidade e Inclusão Educacional

Os artigos de *Superando o Racismo na Escola*, obra publicada pela primeira vez em 1999, respondiam e ainda respondem, cada um à sua maneira, à angustiante questão relativa a “que fazer?”. Instigados a escrever uma obra pioneira sobre o tema, os onze autores se desdobraram em produzir artigos ricos em sugestões sobre possibilidades de ação. Não há uma linha única de raciocínio e abordagem, mas muitas linhas em convergência, como os afluentes de um rio. Os múltiplos discursos e formas de falar sobre o tema procuram todos capitalizar o aspecto prático do “acúmulo de discussão” – principalmente na intelectualidade e na militância negras – referente à tensão entre o papel que a escola realmente tem desempenhado na reprodução do racismo e o papel que deveria desempenhar no combate ao racismo. Não por outro motivo a reedição desta obra se justifica entre as ações do *Programa Diversidade na Universidade*, que tem como objetivo a defesa da inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial, por meio do fomento de subsídios para construção de políticas públicas nesse sentido.

Os destinatários naturais deste livro são os professores e as professoras da Educação Básica. É a esse grupo que se tenta municiar e estimular. No artigo inicial, de Ana Célia Silva, sugerindo atitudes práticas de desconstrução e reversão da ideologia e dos estereótipos racistas no cotidiano escolar, esses leitores e leitoras já depararão com o tom ao mesmo tempo pragmático e crítico presente na obra como um todo. Em seguida, Antonio Olímpio de Sant’Anna faz interessante incursão no campo da história das idéias. Depois de aportar em sintéticas páginas significativo e articulado volume de referências estratégicas para o entendimento da evolução do pensamento racista, Sant’Anna esforça-se por definir e explicar conceitualmente o racismo, o preconceito, a discriminação racial, a discriminação de gênero e os estereótipos.

Os trabalhos seguintes são de Glória Moura, sobre o “currículo invisível”

das comunidades quilombolas, e de Helena Theodoro, sobre o lugar das tradições africanas num redesenho cultural da escola brasileira. Ambas as leituras produzem a convicção de que a escola que superará o racismo há de ser uma escola que saiba, sobretudo, aprender e relacionar-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, seja nas mais de quatro mil comunidades quilombolas conhecidas, seja na música urbana de um compositor como Martinho da Vila. No mesmo diapasão, os artigos de Maria José Lopes da Silva, sobre artes (teatro, artes visuais, música e dança), e de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, sobre africanidades brasileiras, convidam professores e professoras a evadir-se do mundo fechado de referências e práticas eurocêtricas em que foram (de)formados a ao qual foram confinados.

As contribuições de Heloísa Pires Lima e de Inaldete Pinheiro de Andrade abordam a literatura infanto-juvenil, e, de certo modo, compartilham com Rafael Sanzio de Araújo dos Anjos, autor do artigo “A geografia, a África e o negro brasileiro”, uma preocupação com o modo de aproveitamento e de crítica do material didático com que se trabalha nas escolas. A leitura crítica da literatura infanto-juvenil, tanto no plano da linguagem verbal quanto no da não verbal, mostra Heloísa Lima, não deve ser confundida com um procedimento de “caça às bruxas”, condenando autores e ilustradores. “O erro em determinadas circunstâncias é um bom condutor para mostrar outra possibilidade de abordagem e mudar o tratamento da questão”, escreve Sanzio. “Nesse sentido”, segundo ele, “o erro é acerto”.

Os ensaios de Nilma Lino Gomes, interpelando o papel do professor, e de Vera Neusa Lopes, recuperando os marcos oficiais de qual deve ser o papel da escola na construção da cidadania, reposicionam o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no plano da atitude política do professor. “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola”, constata Nilma Lino Gomes. “Será que estamos dispostos?”, questiona. Que dizer de educadores que colocam a criança negra para dançar com um cabo de vassoura, durante a festa junina, porque ninguém quer ser seu par? Ou que estabelecem como “castigo”, para os desobedientes, sentarem-se ao lado da criança negra da sala? Ou que são coniventes, e no máximo “sentem pena”, quando presenciam calados e omissos agressões racistas à criança negra?

As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na verdade, uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro.

Para quaisquer leitores, negros ou não negros, *Superando o Racismo na Escola* disponibiliza sugestões arejadas e informadas sobre o quanto nossas práticas pedagógicas se enriqueceriam se soubéssemos incorporar substantivamente a contribuição negra ao repertório constitutivo de nossa visão do mundo e da nossa humanidade. Todavia, as informações não mudam o mundo por si só. A rigor, nem a produção e nem a distribuição de um livro como este garantem sua leitura e aproveitamento na escola. Isso ainda é uma questão de “correlação de forças”, para recorrer a um termo da Ciência Política, que pode tornar possível (ou não) a “mudança de conversa” de professores, alunos e funcionários da escola em torno do combate ao racismo na escola e na sociedade brasileira. Não há neutralidade, a reedição deste livro toma o partido da mudança.

APRESENTAÇÃO

Kabengele Munanga

Professor do Departamento de Antropologia da USP

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Por isso, o objetivo dos textos que compõem o presente manual, longe de resolver sozinho o longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação, é oferecer e discutir alguns subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças. Embora possamos contar com o diálogo, a troca de experiências e de idéias resultada de discussão e de debate entre todos os educadores do país e do mundo preocupados e comprometidos com a questão, cremos que o esforço interno e o engajamento de cada um de nós individualmente são necessários para a realização dessa tarefa imensa. Em outras palavras, a finalidade deste livro consiste, por um lado, em mostrar o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os

primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente

não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo.

Por isso, apesar da disparidade aparente dos textos que compõem este livro, a sua coerência está justamente na busca de um leque de exemplos e de informações que possam lidar tanto com a razão quanto com a afetividade e a emocionalidade presentes no preconceito e na discriminação antinegros. A preocupação fundamental dos autores desses textos não é fornecer aos professores e educadores as fórmulas e as receitas anti-racistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa a inventá-la. Visto deste ângulo, os diversos textos arrolados no livro vão servir apenas como exemplos e como modelos limitados, para que cada um, de acordo com as peculiaridades de sua região, de sua cidade, de sua escola, de sua classe, etc., possa descobrir caminhos apropriados, caminhos esses que podem ser encontrados em outros livros e outros textos, nos mapas geográficos e Atlas, revistas e jornais, nos museus, nas praças das cidades, nas igrejas e outros monumentos públicos. Lembrem-se que um professor ou um educador numa classe é como um ator único num cenário único. Apesar de o conteúdo da mensagem ser o mesmo para todas as classes, ele precisa adaptar sua encenação ao espírito de cada classe, senão será prejudicada a comunicação e a mensagem não será igualmente transmitida e entendida por todos.

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos

tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios. O presente livro vem somar-se à contribuição de cada um de nós. Seus esforços são dirigidos à luta contra os preconceitos e a discriminação, que atingem cerca de 50% da população brasileira composta de negros. Outros especialistas com conhecimento da realidade das sociedades indígenas, das relações de gêneros, dos homossexuais, dos portadores de deficiência e outras vítimas da sociedade devem fazer o mesmo esforço. Os caminhos não são separados nem solitários, mas a especificidade exige abordagens diversas sem perder o rumo do diálogo e da troca de experiência.

A DESCONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

Ana Célia da Silva

Professora Assistente do Departamento de Educação
da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Introdução

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, que considero universal, pela sua abrangência e importância social.

Contudo, torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores.

Por outro lado, os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania.

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.

Rosemberg (1985, p.77) corrobora essa afirmativa quando diz que “o homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores da população é o representante da espécie mais freqüente nas estórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal”.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Por outro lado, os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social.

Observando-se de uma forma determinista o problema, que é em grande parte relativizado pela ação humana, como veremos a seguir, os professores, a quem é atribuída a ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação.

Nesse sentido, afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Acredito que desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para as séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal.

O livro didático, a ideologia e as formas de sua reversão

O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares.

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas.

Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas.

Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor.

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.

A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 1989, p 57).

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

A ideologia vista como um sistema de representações dotado de uma existência e de um papel histórico no seio de uma sociedade dada (ALTHUSSER, 1987) e “como um sistema de símbolos que agem entre si e fornecem as formas básicas de tornar portadoras de sentido situações que de outro modo seriam incompreensíveis” (Geertz, apud APPLE, 1982, p. 35) cumpre, em parte, o seu papel de representar parcialmente a realidade.

Os estereótipos, por sua vez, têm uma função importante nesse processo, uma vez que é através deles, em grande parte, que as ideologias são veiculadas nos materiais pedagógicos.

Visto como uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou de um grupo, o estereótipo constrói uma idéia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão (SANTOS, 1984).

Para Jones (1973), os estereótipos representam uma atitude negativa com relação a um grupo ou a uma pessoa, baseando-se num processo de comparação em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência.

Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro.

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão.

Segundo Cardoso, “a questão racial brasileira pode, quem sabe, levá-los a desenvolver uma postura crítica diante de instrumentos pedagógicos a que vêm recorrendo tão passivamente” (1992, p. 59).

Porém, esse processo não se efetiva de uma forma linear e determinista,

uma vez que a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano, das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a reelaboração e a resistência às ideologias do recalque das diferenças.

Nesse sentido, Luz (1990), na sua investigação, identificou a resistência e a insurgência da criança negra ao recalque nas escolas baianas. Machado (1989) identificou as religiões africanas como uma das primeiras áreas dessa resistência, formadoras que são de uma identidade sedimentada a partir dos ancestrais divinizados e seus arquétipos. Giroux (1983) entende que há áreas dentro e fora da escola que são reapropriadas e reinventadas por grupos subordinados.

A visibilidade da diversidade de papéis e funções

A invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, entre outros, nas ilustrações dos livros didáticos pode ser corrigida, solicitando-se à criança que descreva outras atividades exercidas pelas mulheres e homens negros que constituem sua família, que moram na sua rua, que freqüentam seu local de encontros religiosos e de lazer, etc. Nessa oportunidade, convém fazer a criança identificar a importância das profissões estigmatizadas, mostrando a sua utilidade para a sociedade.

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial.

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

A desconstrução do estereótipo de incompetência

Existe por parte de muitos professores uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros e pertencentes às classes populares.

As origens dessa baixa expectativa podem estar na internalização da representação do negro como pouco inteligente, “burro”, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, um estereótipo criado para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade.

A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar.

A correção dessa representação nos textos e ilustrações pode constituir-se em uma atividade escolar gratificante e criativa, a partir da sua identificação e desconstrução pelo aluno, orientado pelo professor.

No livro *Ciranda do Saber*, 2ª série (NEVES, sem data, p. 35), existe uma caricatura de uma menina com uma cabeça enorme, sem cabelos, sentada à escrivaninha, com um livro nas mãos. O texto, abaixo da ilustração, põe em dúvida seu interesse pelos estudos, através das seguintes frases:

- A menina da gravura parece gostar de estudar.
- Será que ela gosta de estudar?

O professor pode iniciar uma conversa a respeito das razões por que uma criança não gosta de estudar. Eis uma boa oportunidade de ouvir dos alunos uma avaliação dos currículos e da sua prática pedagógica. Em seguida, pode pedir a eles que corrijam as frases e indiquem colegas que vão bem nos estudos. Entre os indicados pode estar um aluno negro. Então, o real vai sobrepor-se à representação não concreta.

Outra sugestão é mostrar e solicitar que indiquem obras de artistas, escritores, poetas, jogadores e pessoas da comunidade negros e negras, como meio de visibilizar o positivo, contrapondo-se ao estereótipo.

Cabe ao professor, munido dessas e outras informações, demonstrar aos

seus alunos que não existe correlação entre capacidade intelectual e cor da pele. E formar neles atitudes favoráveis às diferenças étnicas e raciais das pessoas com as quais convivem na sociedade.

Considerar na sala de aula os conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos, reafirmar a sua capacidade intelectual, uma vez que a desconsideração desses conhecimentos é uma forma de fazê-los crer na sua falta de capacidade intelectual e assumir a postura de consciências dependentes, que embora cause muitos danos, não os mantêm indefinidamente subordinados ao opressor (SILVA, P. G., 1997).

Quanto mais as crianças tiverem conhecimento de que os argumentos usados para provar a inferioridade de outras raças foram desmentidos, mais fortemente hábitos e atitudes de aceitação e integração do diferente irão desenvolver (KLINBERG, 1966).

Desconstruindo os estereótipos de feio, sujo e mau

A cor negra aparece com muita frequência associada a personagens maus: “O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência” (ROSEMBERG, p. 84).

A criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham.

Atividades que evidenciem a cor negra associada a algo positivo, como ébano, ônix, jabuticaba, café, petróleo, azeviche, etc., concorrem para justapor à representação negativa uma outra positiva.

Refazer as frases com conotação negativa é outra atividade criativa e útil.

No livro *Caminho Certo*, 3º série (BRASIL, 1983, p.138), aparece a seguinte frase no texto:

– “...querem ver que o demônio do negrinho tornou a cair...?”

A frase, corrigida por professores, ficou assim:

– “...querem ver que o garoto traquinas tornou a cair...?”

A quadrinha popular “boi da cara preta, pega o menino que tem medo de careta” foi corrigida assim:

o boi da cara preta tem uma cara bonita, não é uma careta;
o boi da cara preta é irmão do boi da cara branca,
do boi da cara malhada. O boi da cara preta tem a cor
do rosto da mamãe, o rosto que você, criança, se alegra
quando olha... (ANDRADE, 1989, p. 8).

Os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas tracinhas e nos cabelos crespos ao natural.

Trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos.

Barbosa desconstrói o estereótipo através da poesia:

Crespo cabelo trançado com a mais pura graça (...)
Apenas poesia e imaginação dos desenhos transborda
Criando os mais belos caminhos na carapinha
Sedutoramente tecida na raça das tranças

Trent (apud JERSIL, p. 247) notou que as crianças negras que expressavam sentimentos positivos sobre si mesmas, manifestavam também mais sentimentos positivos em relação aos outros negros e aos brancos do que as crianças que eram menos positivas nas suas atitudes em face de si próprias.

Ressignificando as religiões afro-brasileiras

Nas escolas, as crianças que têm valores culturais diferentes recebem como educação religiosa, na maioria das vezes, valores que não contemplam a diversidade religiosa e a riqueza das diferenças culturais.

A predominância de uma única matriz religiosa em educação nas escolas, ensinada sob forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, tem contribuído para uma fragmentação da fé que a criança traz do seu grupo familiar e cultural, tornando-a confusa, muitas vezes internalizando a imagem idealizada negativa que a escola expande da sua religião de origem.

Religião/religare é religio, ou seja, uma forma de comunicação com o Criador e/ou seus intercessores/intermediários, em algumas religiões, como a católica, as afro-brasileiras e as indígenas, entre outras.

Religião é assunto de foro íntimo, familiar e cultural.

A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas.

Requalificando o conceito de pobreza

De um modo geral, o negro é representado nas ilustrações e descrito como pobre. Porém, a representação do pobre corresponde à do miserável, uma vez que é descrito e ilustrado como esfarrapado, morador de casebres, pedinte ou marginal.

Por outro lado, o livro responsabiliza o indivíduo por seu estado de pobreza quando apenas o descreve e o ilustra como pobre, sem propor uma discussão sobre as causas da pobreza.

A resistência a ser qualificado de pobre, provém, em grande parte, dessa representação.

Diferenciar entre o pobre e o miserável, analogia que os filhos das classes trabalhadoras fazem a partir do estereótipo, que os leva a ter vergonha da pobreza e a ocultar a sua situação sócio-econômica, e esclarecer as razões individuais e sociais da existência da pobreza e da miséria são algumas atividades de reelaboração do estigma.

Redesenhar as ilustrações onde o pobre aparece como miserável a partir da vivência do aluno pobre, que tem casa, pais trabalhando, estuda, tem roupas e acessórios e está presente na sala de aula é contrapor-se à representação, contrastando-a com a realidade concreta.

Reconstruindo o conceito de minoria negra

A invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem a ilusão da não existência e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui maioria.

Nas ilustrações de grupos e multidões o elemento negro é minoritário.

A condição de representante da espécie do branco também aparece na ilustração, através da composição de grupos e multidões, que são majoritária ou exclusivamente brancos, segundo Rosemberg (op. cit., p. 82).

O professor pode estabelecer a comparação entre a ilustração e a realidade do aluno, solicitando que este redesenhe a ilustração de acordo com a realidade da sala de aula, do pátio da escola, do bairro, da rua onde mora, etc.

Nos estados onde o negro é minoria, apresentar os estados e regiões onde ele é maioria; discutir por que está concentrado nesses estados e regiões, e qual a sua contribuição sócio-econômica nesses locais.

Corrigindo a auto-rejeição

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização.

Os sinais da auto-rejeição são visíveis nos descendentes de africanos, bem como nos descendentes de indígenas aculturados na América Latina.

Fanon (1984) relata, em sua obra, a recusa dos martinicanos à sua cor, uma vez que internalizaram os valores franceses, assim como a ilusão de serem também brancos e franceses.

As mil formas de fazer o negro odiar a sua cor são veiculadas habilmente, dissimuladamente.

O produto da internalização dos estereótipos recalculadores da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e a rejeição ao outro seu igual, são apontados pela sociedade como “racismo do negro”.

A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador.

Todas as aparições do negro nos livros aqui citadas podem conduzi-lo a auto-rejeitar-se, bem como ao outro seu assemelhado.

As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento.

Guimarães (1988, p. 71), numa narrativa biográfica, ilustra uma dessas tentativas:

A idéia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.

(...) eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que, diante de tanta dor; era impossível tirar todo o negro da pele.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

A título de exemplo, apresento um trabalho de reconstrução realizado

em pesquisa anteriormente citada, que se revelou bela e criativa no desfazer o recalque da cor.

Texto original:

A Borboleta

De manhã bem cedo
Uma borboleta
Saiu do casulo
Era parda e preta.

Foi beber no açude
Viu-se dentro da água
E se achou tão feia
Que morreu de mágoa.

Ela não sabia
- boba! - que Deus
deu para cada bicho
a cor que escolheu.

Um anjo a levou,
Deus ralhou com ela,
Mas deu roupa nova
Azul e amarela.

(Odilo Costa Filho, *In*: CEGALLA, 1980, p. 12)

O texto corrigido ficou assim:

Foi beber no açude
Viu-se dentro da água
Sentiu-se ônix, e ébano,
Azeviche e jabuticaba.

Aí entendeu,
Tão linda que era,
por que as crianças,
queriam pegá-la,
pra brincar com ela.

Na relação entre professor, conhecimento e aluno, existe a possibilidade de apreensão da dissonância causada pelo estereótipo e de sua correção, através de atividades crítico-criativas.

Temos a certeza de que os professores, devidamente orientados nessa direção, caminharão no rumo certo do resgate da identidade, auto-estima, cidadania e integração das diferenças.

Considerações finais

Acredito que é possível formar o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e auto-estima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania.

A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade.

Corrigir o estigma da desigualdade atribuído às diferenças constitui-se em tarefa de todos e já são numerosos os que contribuem para atingir esse objetivo.

A presença do Movimento Negro, nessa tarefa, recontando a história do negro na África e no Brasil, desde a formação de grupos organizados há séculos, reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, teatro, música e ação sistemática junto aos órgãos de ensino, não pode ser esquecida.

A aproximação das escolas com o Movimento Negro, que já possui uma larga experiência nesse trabalho de reconstrução e reposição do processo histórico-cultural dos afro-descendentes na educação, possibilitou a inserção, nos currículos de muitas escolas brasileiras, da tradição cultural e histórica desse povo. E torna-se mais necessária agora, que o tema transversal Plural

idade Cultural é introduzido nos currículos para professores que, em sua maioria, não receberam uma formação adequada para desenvolvê-lo.

Com a certeza de que, por sua importância, esse tema, bem como os demais temas transversais, tornar-se-ão constituintes dos currículos e possibilitarão em breve a participação de todos na tarefa de promover o amor a si e ao próximo, estamos dando e apontando os primeiros passos.

Como escreveu Steve Biko, “o primeiro passo é fazer com que o negro se encontre a si mesmo, insuflar novamente a vida em sua casca vazia, infundindo nele o orgulho e a dignidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Cinco cantigas para você cantar*. Recife-PE: Centro de Cultura Luiz Freire, 1989.
- BARBOSA, Márcio. Trançado. *Estudos Afro-Asiáticos*, n° 9, p. 50.
- BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero*. Tradução Grupo solidário São Domingos. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- BRASIL, Iara. *Caminho Certo*. 3ª série, 11ª edição. São Paulo: Ed. do Brasil, 1983.
- CADERNOS de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do bloco Afro Ylê Aiyê. Rua do Curuzu, 197, Liberdade, 40365-000, Telefax (071) 241-4969, e-mail ileaiye@e-net.com.br.
- CADERNOS de Educação Popular. Centro de Educação e Cultura Popular - CECUP. Edifício Bráulio Xavier, sala 1506, 12º andar, Rua Chile, Cep 40.020000, Salvador-BA, Fax (071) 321-2604, e-mail cecup@itp.com.br.
- CARDOSO, Edson Lopes. *Bruxas, espíritos e outros bichos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1992.
- CARTILHA do CEDENPA – Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará. Rua dos Timbiras, bairro da Cremação, Cx. Postal n° 947. Belém/PA.
- CEGALLA, Domingos. *Aprenda Comigo*. 2ª série, São Paulo: Ed. Nacional, 1980.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- GUIMARÃES, Geni Mariano. *Leite do peito*. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988.
- HISTÓRIA do negro no Brasil (palestras do historiador Joel Rufino). Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN. Rua Guarani, s/n, Barés, João Paulo, Cx. Postal 430, São Luis-MA.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento*. Salvador-BA: FAGED/UFBA, 1990 (Dissertação de Mestrado).

MACHADO, Vanda da Silva. Aspectos do universo cultural de crianças do Ylê Axé Opó Afonjá – uma perspectiva de formação de conceitos na pré-escola. Salvador-BA FAGED/UFBA, 1989 (Dissertação de Mestrado).

NEVES, Déborah. *Ciranda do Saber*. 2a série. São Paulo: Ed.IBEP, s/d.

SÉRIE Pensamento Negro em Educação, (org.) Ivan Costa Lima e Jeruse Romão (org.). Núcleo de Estudos Negros - NEN Rua João Pinto, 30, Ed. Joana de Gusmão, sala 303, CEP 88.010-420, Centro, Florianópolis (SC), fone (048)224-0769, e-mail nen@ced.ufsc.br.

PROGRAMA A Cor da Bahia. Antropologia Social/Relações raciais. Vinculado ao Mestrado em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global Editora, 1985.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I. Projeto de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 96-98, São Paulo, 1987, p.96-98.

_____. A Discriminação racial nos livros didáticos. *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: MEC/FAE/ IRHJP, 1988, p.91-96.

_____. Ideologia do embranquecimento. *Identidade negra e educação*. Salvador-BA: Ianamá, 1989.

_____. “SE ELES FAZEM EU DESFAÇO”: uma proposta de reversão dos estereótipos em relação ao negro no livro didático. Centro de Estudos Afro Asiáticos do Complexo Universitário Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 1992 (relatório de pesquisa).

_____. *A Discriminação do negro no livro didático*. Salvador-BA: EDUFBA/CEAO, 1995.

_____. Quilombo dos Palmares: uma proposta centenária de sociedade alternativa. *Revista da FAEEBA*, nº 4, 173-182, Salvador-BA, jul./dez., 1995.

_____. A Ideologia do branqueamento no Brasil. *Revista GBÁLA*, nº 2, 7-12, Aracaju-SE, 1996.

_____. Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e propostas de reversão. MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996, p.141-145.

_____. *Religo-religare*: diversas formas de união ao mesmo Criador. A Força das raízes. Salvador-BA : Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Cultural do Ylê Aiyê, 1996.

_____. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. *O pensamento negro em educação no Brasil*: expressões do Movimento negro. São Carlos-SP: Editora da UFSCar, 1997. p.31-39.

SILVA, Jônatas Conceição da. História de lutas negras: memória do surgimento do movimento negro na Bahia. *Escravidão & Invenção da Liberdade*. João José Reis (org.). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988, p. 275-288.

_____. Reflexões sobre a língua portuguesa para a escola comunitária. Salvador-BA: Ed. CECUP, 1990.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

HISTÓRIA E CONCEITOS BÁSICOS SOBRE O RACISMO E SEUS DERIVADOS

Antônio Olímpio de Sant' Ana

Especialista em Educação.

Mestre em Teologia pela Universidade da Rainha – Kingston, Ontário/Canadá.

1. Introdução

Prezado(a) professor(a), as relações raciais são um dos temas mais complexos dos dias atuais, e o racismo, como ele se apresenta hoje, é um fenômeno relativamente novo. É bom lembrar que nos tempos primitivos, até por volta da Idade Média, a discriminação baseava-se em fatores religiosos, políticos, nacionalidade e na linguagem, e não em diferenças biológicas ou raciais como acontece hoje. Era o “fiel” contra o “pagão”, o “cristão” contra o “muçulmano” ou mesmo contra o “judeu”. Observe, portanto, que o motivo era religioso, de nacionalidade, etc, mas nunca racial.

2. Analisar o passado para entender o presente

Antes de retomar ao passado distante para localizar a origem do racismo, hoje tão forte em nosso meio, vamos a uma pergunta bem pessoal: você, professor(a), já foi alguma vez discriminado(a) por ser negro(a) ou devido à sua origem étnica ou religiosa? Ou por ser mulher, deficiente, gordo(a)? Como se sentiu? Dá para você imaginar o que acontece em sua sala de aula no que se refere à discriminação e ao preconceito? Pense um pouco...

Vamos pensar nas pessoas negras, as maiores vítimas do racismo em nossa sociedade (que inclui a sua sala de aula, não se esqueça). Você já pensou quantos(as) de seus(uas) alunos(as) negros(as) passam por essa dolorosa experiência diariamente? Você tem uma idéia das conseqüências dessa desagradável experiência para os seus alunos discriminados? E você, já imaginou o quão importante é você se colocar como parte da solução, fortalecendo o diálogo franco e esclarecedor entre os seus(suas) alunos(as),

objetivando diminuir e/ou acabar com a prática do racismo, reforçando a auto-estima dos (as) mesmos(as) em sua sala, em sua escola, na sua comunidade?

Todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. E a sua postura crítica como professor diante desta luta e denúncia é de fundamental importância. A mídia está anunciando a prisão desse(a) ou daquele(a) cidadão(ã) que discrimina o (a) outro(a). Mas a impunidade neste país é tão grande que muitas pessoas ainda não perceberam que existe uma lei severa (se cumprida), que protege a todo(a) e qualquer cidadão(ã) vítima da discriminação racial ou étnica ou de qualquer tipo de preconceito.

Quando um(a) aluno(a), professor ou professora, ou mesmo a administração, dentro ou fora da escola, da sala de aula, inadvertida ou propositadamente discrimina alguém, ele ou ela participa de uma prática que nasceu na Europa no século XV. E, desde então, tem gerado dor, tristeza, sofrimento e morte para milhões de seres humanos por causa da cor de sua pele ou devido à sua origem étnica.

No momento de diálogo específico com a sua classe, ou informalmente, com toda certeza, alguns de seus alunos mais curiosos poderão perguntar: qual é a origem do racismo e de suas manifestações diretas como a discriminação, o preconceito, a segregação, os estereótipos, hoje tão arraigados no comportamento diário de milhões de brasileiros? *E o aluno negro poderá perguntar: por que os racistas vivem pegando no pé de todos nós que somos negros? Por quê?*

Não dá para fugir da curiosidade dos alunos e nem é aconselhável camuflar as respostas. O jeito é enfrentar a questão de frente.

A seguir, nós aportaremos algumas informações básicas que objetivam facilitar a sua tarefa no diálogo com os(as) seus (uas) alunos(as) sobre racismo, preconceito e discriminação.

Quando qualquer pessoa no Brasil fala em racismo, qual é imagem humana que geralmente lhe vem logo de cara à mente? Acertou: é a do negro. Por que isso acontece? Por que o negro é a vítima maior do racismo

praticado neste imenso país? Existe alguma relação entre a escravidão imposta ao negro e o racismo sofrido por ele?

Um grande estudioso deste assunto chamado Ben Marais, em sua obra *Racismo e Sociedade*, declara que

há uma relação muito próxima entre o escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... 'O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão'. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. Este conceito negativo sobre o negro foi forjado (RUIZ, 1988, p. 100).

De acordo com Marais,

Quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana em meados do século XV, a organização política dos Estados Africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto. As monarquias eram constituídas por um conselho popular no qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivalia à política. Em contrapartida, o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos acentuado. Isto pode ser explicado pelas condições ecológicas, sócio-econômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam os falsos cientistas (Munanga, 1986, p. 8).

Essa visão errônea e interpretação falsa, produzida para favorecer os colonialistas brancos europeus, será analisada rapidamente a seguir.

2.1. Racismo no passado

O racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu. E

a discriminação racial como ela se apresenta hoje é relativamente recente. Não havia preconceito racial antes do século XV e o grande líder africano Leopold Senghor afirma que “*o racismo – etnocentrismo carregado de diferenças raciais, reais ou imaginárias – não tem mais de quatro séculos*”(Memmi *apud* PEREIRA, 1978, p. 22). De acordo com essa linha de raciocínio:

O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência européia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial européia. Aimé Césaire, em seu Discurso sobre o Colonialismo, escrito no imediato do pós-guerra, salienta que Cortez e Pizarro pilhavam e matavam na conquista da América, mas que nunca afirmaram “ser mandatários de uma ordem superior”... os hipócritas só vieram mais tarde (Ibidem).

E estes hipócritas são todos aqueles que propuseram a iníqua equação aceita na época: cristianismo=civilização e paganismo=selvageria. Esta desonesta conjugação gerou dramáticas conseqüências coloniais e racistas, provocando saques às propriedades, estupros, assassinatos em massa, muita dor e sofrimento em milhões de pessoas nas Américas, na Ásia e, principalmente, na África. Desde o século XV, milhões de páginas em tratados, ensaios, monografias, teses, etc., foram escritas para sustentar o insustentável: o racismo como uma prática necessária e justificável.

2.2. O racismo no passado e alguns de seus mais importantes antecedentes

O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor.

O racismo entre os seres humanos foi surgindo e se consolidando aos poucos. Vamos compartilhar, a partir de agora, alguns dados interessantes

que nos ajudarão a entender a prática do racismo nos dias atuais. É bom lembrar sempre que a cultura popular sobrevive aos tempos porque ela é transmitida através das gerações. E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. Dá para entender agora por que o racismo tem sobrevivido e foi se fortalecendo através das épocas, alcançando, inclusive a sua comunidade, a sua escola, a sua sala de aula? E, se de tudo você achar que em sua sala de aula não existe qualquer tipo de discriminação ou preconceito, leia as informações preparadas especialmente para a sua consulta; dê um tempo, observe o comportamento de seus alunos a esse respeito e depois reavalie a sua opinião.

Vamos compartilhar alguns dados interessantes:

2.2.1. Na Grécia antiga tinha-se como certo e definido que todos aqueles que não pertencessem à sua raça eram classificados como bárbaros. E é de Heródoto a afirmação que os persas consideravam-se a si mesmos superiores ao resto da humanidade.

2.2.2. Aristóteles dizia que

uma parte dos homens nasceu forte e, resistente, destinada expressamente pela natureza para o trabalho duro e forçado. A outra parte – os senhores, nasceu fisicamente débil; contudo, possuidora de dotes artísticos, capacitada, assim, para fazer grandes progressos nas ciências filosóficas e outras (GRIGULEVICH, 1983, p. 105).

Essa hipótese foi usada no século XV; como veremos adiante, para justificar a escravidão dos indígenas e dos negros.

2.2.3. Cícero, contradizendo Aristóteles, dizia que “os homens diferem em conhecimento, mas são todos iguais na capacidade de aprender; não há nenhuma raça que, guiada pela razão, não possa chegar à excelência”(COMAS, 1970, p. 135).

2.2.4. Fundamentos “doutrinários” e “científicos” do racismo – Foi na Idade

Média que se deu uma forte discussão a partir do intelectuais ligados à Igreja Católica Romana a respeito da superioridade, de uma raça sobre a outra, lançando as fortes bases do racismo moderno.

Muitas pessoas, hoje, devido ao equívoco doutrinário e teológico cometido por ideólogos e religiosos do passado, inadvertidamente, afirmam que há racismo na Bíblia. Outro equívoco: o que houve e continua existindo são as interpretações falsas e equivocadas sobre os textos bíblicos. A seguir, veremos como os ideólogos e religiosos, a serviço de interesses econômico e colonialistas da Idade Média, adequaram as afirmações bíblicas aos seus interesses, tanto assim que estas interpretações não resistiram ao tempo mas as seqüelas resultantes, estas sim, continuam fortes até os dias atuais

Se você perguntar se havia escravidão na época de Jesus, a resposta é sim. Inclusive, em alguns dos seus conselhos ele usava a imagem do escravo e do senhor, mas isto não significava apoio à escravidão como tal. A mensagem bíblica é radicalmente contra a escravidão e contra o racismo

Para você entender por que o racismo é hoje muito forte, acompanhe este breve relato da evolução das discussões, debates, produção de ensaios, tratados, monografias, teses, etc., produzidos desde o século XV, tentando provar a inferioridade do negro e do índio diante do branco, supostamente a raça superior. Toda esta produção perdeu a sua validade “doutrinária” e “científica”, mas as seqüelas permanecem, daí entender porque persiste ainda hoje a prática do racismo, da discriminação, dos preconceitos. Essas informações poderão ser usadas à medida de sua necessidade ou conveniência. Não é nossa função discutir o conteúdo desta produção racista, apenas mencioná-la.

2.2.4.1. Em 1510, o dominicano escocês John Major, segundo nos informa Juan Comas, declarou que “a própria ordem da natureza explica o fato de que alguns homens sejam livres e outros escravos. Esta distinção deveria existir no interesse mesmo daqueles que estão destinados originalmente a comandar ou a obedecer” (Idem, *ibidem*, p. 14).

2.2.4.2. Em 1520, o teólogo Paracelso nega que os ameríndios fossem

descendentes de Adão e Eva, dando lugar a um intenso debate sobre a humanidade dos nossos irmãos indígenas. A questão chegou a um tal grau de confusão que o Vaticano emitiu em 1537 a Bula Papal *Sublimus Deus*, na qual reconhecia o caráter humano dos ameríndios e pedia que a sua liberdade e seus bens fossem respeitados:

Os índios e todos os outros povos, caso sejam descobertos no futuro por cristãos, não podem ser privados de sua liberdade e seus bens, apesar das afirmações em contrário, mesmo não sendo cristãos; além disso é preciso que seja respeitada a sua liberdade e propriedade (GRIGULEVICH, *op. cit.*, p. 104-105).

É sabido que os conquistadores ignoraram a recomendação do Papa Paulo III e continuaram a considerar os ameríndios como escravos naturais, a partir da hipótese defendida por Aristóteles (384-322 a.C.), conforme vimos no item 2.2.2.(p.3, releia, por favor).

2.2.4.3. Entre 1550 e 1551, ressurge o debate através do confronto entre dois padres. De um lado, Frei Juan Ginés de Sepúlveda que, representando a ideologia colonialista, dizia que os indígenas tinham uma natureza inferior, sendo viciosa, irracional. Sepúlveda dizia que a relação que existia entre um espanhol e um índio era a mesma que existia entre um homem e um macaco. Em outras palavras, ele comparava o índio ao macaco, a um animal irracional. Com isso, ele queria dizer que os nossos irmãos indígenas do passado tinham que ser conquistados, “protegidos” e “tutelados”. De outro lado, estava o Frei Bartolomeu de Las Casas que, demonstrando mais simpatia pelos indígenas, propôs a substituição destes pelos negros, afirmando serem estes mais fortes e adaptáveis ao trabalho duro. E a sugestão de Las Casas foi fielmente seguida pelos conquistadores, incentivados e reforçados pela teoria de Aristóteles, que afirmava que algumas pessoas nasceram naturalmente para serem escravas e outras para serem livres:

Esta discussão teológica foi-se estendendo a toda a humanidade, à medida que as nações européias iam ampliando o seu domínio territorial até novas regiões. Já não bastava desumanizar e negar a humanidade aos indígenas para justificar a conquista e a fortíssima e deplorável exploração dos mesmos. Havia, agora, de justificar o novo sistema escravista no qual envolveram os negros africanos, e mais tarde, os asiáticos (DUNCAN, 1988, p. 23).

Não se esqueça que estamos compartilhando dados históricos referentes ao século XV, reconhecido como o ponto de partida da discriminação racial, tendo os não brancos como alvo, sendo o negro e o indígena as duas grandes vítimas preferenciais dos colonizadores europeus racistas que, julgando-se superiores àqueles, os dominaram, destruindo as suas culturas e economia:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9).

2.2.4.4. V. de Lapouge, um dos expoentes teóricos dos racistas franceses, apresentava a história da humanidade como uma luta entre as raças, na qual ficava evidente a superioridade da “raça branca” sobre a “raça negra” e a “raça indígena”.

2.2.4.5. Por ocasião da invasão e conquista da Indochina, o primeiro-ministro Francês Jules Ferry afirmava descaradamente que as raças superiores tinham certos direitos frente às raças inferiores e era dever destas raças superiores civilizar as raças inferiores. E quem era a raça superior? A branca, evidentemente. E quem era a raça inferior? As não brancas, neste caso específico, a asiática. E o que significava civilizar as raças inferiores?

Significava invadir, dominar, impor os costumes do invasor, promovendo uma cultura de submissão local para facilitar a dominação militar e política, contrabandear as riquezas dos dominados para a sede do império conquistador.

2.2.4.6. Já outro historiador francês, C. Seignobos, difundiu a idéia de que os negros eram inferiores e precisavam de tutela e a orientação dos povos brancos, *exatamente como as crianças precisavam dos adultos*.

3. Fortalecimento do colonialismo racista

O século XIX foi o da consolidação das doutrinas racistas. Em 1815, as nações colonialistas – Inglaterra, França e Alemanha – reuniram-se em Viena para repartir o mundo conhecido da época. Neste encontro nada se falou sobre o tráfico de escravos. O representante do Papa, presente ao encontro, calou-se para não prejudicar os países majoritariamente católicos e praticantes da escravidão negra.

Em 1839, após ser pressionado, o Papa Gregório XV condena o tráfico de escravos, mas não a escravidão. Para ele a escravidão não era um mal, desde que o senhor de escravo fosse bom. Imagine!

Em 1835, Arthur de Gobineau produziu um conhecido tratado denominado Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas: Raças Branca, Amarela e Negra. O que caracterizava o seu Ensaio era a divisão que fazia da raça branca. Esta, segundo Gobineau, tinha três sub-grupos: os arianos, que são os verdadeiros brancos e criadores da civilização; os albinos de origem mongólica; e os mediterrâneos, de origem africana. Sustentava que se o poder permanecesse nas mãos dos albinos e mediterrâneos, a humanidade voltaria à barbárie. Gobineau desejava provar com o seu Ensaio que a nobreza européia era ariana, descendente dos nórdicos. Ele via diferenças qualitativas entre os brancos, que justificavam o domínio da nobreza ariana sobre os demais brancos, que ele julgava pertencerem a setores inferiores. Portanto, racismo de classe, que justifica a posição de privilégio de uns sobre outros.

4. Católicos romanos e protestantes – mesma atitude diante do racismo

Na realidade não há diferenças substantivas entre a conduta de ideólogos e religiosos católicos e protestantes na defesa de conceitos que fortalecessem o racismo no passado, propiciando a sua presença hoje, ainda forte, no imaginário popular.

Em meados do século XVIII, os sinos das igrejas de Bristol, na Inglaterra Anglicana, repicaram festivamente quando o parlamentar Wilberforce não conseguiu aprovar uma lei que proibía o tráfico de escravos, e eles tinham uma boa razão para isso, já que metodistas, batistas, moravos e anglicanos tinham escravos e eram defensores da escravidão.

Já a Sociedade para a Propagação do Evangelho na Inglaterra proibiu a cristianização de seus próprios escravos em Barbados, Caribe, por julgá-los inferiores.

O Rev. Thomas Thompson publicou em 1772 uma monografia onde procurou demonstrar a inferioridade do negro diante do branco, intitulada: *O Comércio dos Escravos Negros na Costa da África de acordo com os Princípios Humanos e com as Leis Religiosas Reveladas*.

Em 1852, o Rev. J. Priest, conhecido etnógrafo e fundador da Sociedade Antropológica de Londres, publicou um tratado denominado *A Bíblia defende a escravidão*, onde é a favor desta, usando uma suposta argumentação bíblica favorável. Na realidade, falsa.

Em 1900, C. Carrol, em sua obra *Provas Bíblicas e Científicas de que o Negro não é Membro da Raça Humana*, afirma que “todas as pesquisas científicas confirmam sua natureza caracteristicamente símia”.

Observa-se pelos tratados, ensaios, teses, etc., todos voltados para justificar a escravidão, que dificilmente o negro deixaria de ser alvo do racismo nos dias atuais. Alguns desses trabalhos tiveram grande aceitação nos meios interessados em justificar a escravidão do negro e do índio, mas também nas camadas populares, que de uma maneira ou de outra se beneficiavam com a suposta inferioridade do negro e do índio, transformados em escravos.

Creemos que os dados históricos até aqui resumidos já permitem compreender um pouco mais o motivo da existência de uma prática racista, tão difundida nas nossas relações interpessoais, com um destaque especial para a situação do negro, vítima maior do racismo praticado no Brasil.

Resumindo este bloco de informações, poderíamos dizer que não há dúvida de que a produção de tantos ensaios, tratados e teses para justificar a escravidão deixou as suas maléficas conseqüências, principalmente para os negros, que foram e são as vítimas maiores de uma conspiração histórica que ainda perdura em nosso dia-a-dia.

Tem-se a impressão de que o negro e o índio foram vítimas de uma conspiração bem planejada durante todos esses séculos, onde foram elaboradas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, bem como tentativas de comprovação de teorias com uma falsa base científica, que não resistiram ao tempo. Mas as marcas do racismo e suas maléficas conseqüências permaneceram, já que estes preconceitos sobrevivem às gerações. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia-a-dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje. O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência européia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial européia.

5. Pesquisas revelam o tipo de discriminação na escola

A estas alturas, você já se deve ter perguntado a si mesmo(a): será que na minha sala de aula pratica-se a discriminação racial e étnica? Esta é uma resposta que somente você pode dar.

O racismo é uma prática diária e difundida. Ele é onipresente e forte. Como este racismo se manifesta em nossas escolas? Antes de conceituar as palavras-chave que revelam e/ou descrevem comportamentos classificados como discriminatórios, preconceituosos, vamos resumir os resultados de duas diferentes pesquisas feitas em nossas escolas e em livros didáticos.

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro.

Pesquisas feitas nos últimos 10 anos mostram com muita objetividade, por onde passa esta discriminação étnico-racial nas nossas escolas. Aportaremos, a seguir, resumidamente, o resultado de pesquisas, feitas em três diferentes áreas, por duas diferentes pesquisadoras que, usando métodos diversos, chegaram praticamente ao mesmo resultado. O repasse destes resultados objetiva municiar os professores com dados retirados da realidade vivida pelos alunos negros e de outras etnias, espalhados pelas escolas públicas e/ou particulares deste imenso país.

As pesquisas compartilhadas a seguir revelam o racismo anti-negro que está presente em todo o país. O racismo anti-negro está intimamente relacionado à cor de sua pele. Mas o negro não é a única vítima do racismo neste imenso Brasil. O nosso país tem a honra de receber muitos imigrantes, provenientes de diversas partes do mundo, inclusive algumas onde as várias etnias locais têm, historicamente, travado violentos choques entre si. Se você é professor em regiões onde estas etnias se concentraram, possivelmente há tensões raciais herdadas por seus descendentes. Observe.

Vamos às pesquisas.

5.1. PRIMEIRA PESQUISA: Estereótipos e Preconceitos em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão de 1ª grau, nível 1 (1º à 4º séries)

Pesquisadora responsável: Professora Ana Célia da Silva, da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisa tinha como objetivo investigar a existência de estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático e a percepção do professor quanto à sua existência e o seu papel de mediador dos mesmos (SILVA, 1987, p. 91-98).

Universo investigado: 82 livros didáticos utilizados em 22 escolas do bairro da Liberdade, Salvador, Bahia.

Questionários foram aplicados aos professores destas 22 escolas para obtenção do universo pesquisado: 82 livros utilizados. Deste, extraiu-se uma amostra de 16 livros que se destacaram pela incidência significativa de estereótipos e preconceitos. Uma segunda amostra foi constituída pelos professores que utilizaram os livros da 1ª amostra nos anos de 1984, 1985 e 1986. Estes livros foram analisados quantitativa e qualitativamente através de técnicas de análise de conteúdo, bem como de dados obtidos de entrevistas com os professores constituintes da 2ª amostra.

Algumas conclusões significativas da pesquisa

Constatou-se a existência de *uma ideologia da inferiorização do negro* que é fortalecida na escola através do livro didático e do professor, sob a forma de estereótipos e preconceitos.

Constatou-se, também, que o professor, figura importantíssima na educação do aluno, lamentavelmente, não percebeu a presença destes estereótipos e preconceitos, bem como o importantíssimo papel que exerce como o grande mediador no processo ideológico, reforçando a transmissão destes estereótipos e preconceitos.

5.2. SEGUNDA PESQUISA: Preconceito Racial na Escola/1988.

Pesquisadora responsável: Vera Moreira Figueira, pesquisadora do Arquivo Nacional, Rio.

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar a existência do preconceito racial na escola, correlacionando-o com outros dois agentes internos atuantes na instituição: o professor e o livro didático, comprovando, assim, a existência de um “ciclo” capaz de embutir e reproduzir o preconceito racial junto ao alunado (FIGUEIRA, 1990, p. 63-73).

Pesquisa de campo com três etapas:

Primeira etapa: Verificação da intensidade da ocorrência da prática do preconceito racial junto aos alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro

Segunda etapa: Verificação do comportamento dos professores, suas concepções sobre a raça negra, seu conhecimento histórico a respeito da contribuição do negro à sociedade brasileira, suas opiniões sobre as atitudes dos demais professores frente aos negros.

Terceira etapa: Análise de uma série de pesquisas relacionadas aos conteúdos dos livros didáticos, tendo como meta extrair uma síntese de conclusões em torno de vários autores.

População atingida: 442 alunos da rede de ensino público, sendo 238 estudantes brancos, 121 pardos e 83 negros.

A metodologia consistiu em entrevistas individuais, nas quais eram mostradas várias fotografias a cada estudante, algumas pessoas negras (pretas, não pardas), outras brancas. Ao entrevistado era dito que aquelas pessoas mostradas nas fotos faziam parte do seu cotidiano, no caso, a sala de aula. Em seguida, pedia-se ao entrevistado que escolhesse entre estes colegas fictícios, qual gostaria que fosse *seu melhor amigo, qual a mais simpática, a mais feia, a mais inteligente*, etc.. Em seguida, foram introduzidas *fotos de homens e mulheres adultos, brancos e negros*, pedindo ao entrevistado que se situasse neste mundo de adultos.

As respostas foram agrupadas em dois blocos: aquelas que exprimem qualidades socialmente positivas e as que exprimem qualidades socialmente negativas. *Constatou-se que as qualidades socialmente positivas são atribuídas aos brancos: amigo, simpático, estudioso, inteligente, bonito, rico, sempre acima de 75% das indicações, exceto a qualidade “simpático”, que teve como índice, 50%. Por complementaridade, as qualidades negativas são francamente atribuídas aos negros, com percentagens muito elevadas: burro, feio, porco, grande ladrão, pequeno ladrão.* Esta seleção espontânea é um forte indicador da existência de uma opinião generalizada, afirma a pesquisadora, sobre a “inferioridade” do negro e a “superioridade” do

branco. Para a maioria dos entrevistados, preferencialmente os brancos detêm qualidades bem aceitas socialmente e os negros concentram aquelas socialmente marginalizadas pela sociedade.

TABELA 1
QUALIDADES POSITIVAS
(PREFERÊNCIA POR BRANCOS)

Amigo	76,2%
Simpático	50%
Estudioso	75,3%
Inteligente	81,4%
Bonito	95%
Rico	94,6%

TABELA 2
QUALIDADES NEGATIVAS
(PREFERÊNCIA POR NEGROS)

Burro	82,1%
Feio	90,3%
Porco	84,4%
Grande ladrão	79,6%

Por outro lado, segundo os dados coletados pela pesquisa, no que se refere “às possibilidades de mobilidade ocupacional para brancos e negros, *os entrevistados mostraram-se pouco receptivos ao negro*”. A entrevistadora solicitou ao estudante que indicasse quem escolheria para ocupar as profissões sugeridas a partir das fotos que tinha em mão. O entrevistado agiria como se fosse um dono de fábrica, tendo, portanto, o poder final para decidir sobre este ou aquele. O resultado indicou que “as profissões de status ocupacional alto são consideradas próprias aos brancos e as de status ocupacional baixo aos negros”.

TABELA 3
POSSIBILIDADE DE MOBILIDADE OCUPACIONAL

	Preferência por brancos	Preferência por negros
Engenheiro	85,4%	14,5%
Médico	92,2%	7,8%
Faxineiro	15,5%	84,4%
Cozinheira	15,5%	84,4%

A pesquisa constatou que em outro tipo de relacionamento *os entrevistados mostraram-se tendenciosos no que se refere à possibilidade da miscigenação racial*. De posse de fotos de brancos e negros, pediu-se-lhes que escolhessem duas pessoas para formar um casal. Abaixo temos o resultado indicando o padrão de preferência.

TABELA 4
RECEPTIVIDADE À MISCIGENAÇÃO RACIAL
(PREFERÊNCIA POR TIPOS DE CASAMENTO)

Homem branco/mulher branca	73,7 %
Homem negro/mulher negra	19,2 %
Casais mistos	9,0 %

A pesquisadora Vera Moreira Figueira chama a atenção para uma segunda interpretação acima, já que a primeira

diz respeito à receptividade com relação à miscigenação racial muito baixa, pois apenas 9% dos entrevistados optam por casais mistos, ou seja, homem e mulher de cores diferentes. Uma segunda interpretação vem à tona quando comparados os resultados atinentes aos casamentos entre brancos e entre negros, separadamente. Constatase que a instituição casamento é nitidamente atribuída a pessoas de cor branca, pois somente 19,2% dos casamentos são realizados entre negros. Tal dado

sugere que os entrevistados pensam a família negra como menos estruturada do que a família branca. Em termos gerais, e sintetizando as tabelas apresentadas, todos os dados acima mencionados deixam claro que a intensidade do preconceito racial é bastante alta, uma vez que os percentuais alcançados pelo negro nas qualidades negativas, nas profissões de baixo status ocupacional ou na pouca integração às relações matrimoniais são sempre altos e recorrentes.

A visão do professor

Vera Moreira Figueiras analisa também a postura do professor por ser ele aquele que transmite, a partir de sua condição de autoridade central na sala de aula, conceitos que serão absorvidos pelos alunos como conhecimento científico, conhecimento verdadeiro. Por tal motivo, estudar a formação do professor, no que toca a sua visão sobre o negro, é crucial para se perceber em que medida a escola está preparada para lidar com a questão racial.

Foram entrevistados 16 professores, envolvendo diversas especialidades (matemática, história, português, etc.), atuando em séries e graus de escolaridade distintos, objetivando avaliar o grau de conhecimento e opiniões a respeito do negro.

As perguntas dirigiram-se a três áreas:

- 1) Identificação do preconceito na escola;
- 2) Atuação do professor frente ao negro e à questão racial;
- 3) Seus conhecimentos históricos com relação à contribuição social do negro no Brasil.

Feitas as entrevistas, que tiveram a duração média de 60 minutos, eis o resultado obtido:

- 1) O professor reconhece a existência do preconceito racial na escola, seja entre alunos, de professores em relação aos alunos, ou do corpo administrativo

para com os alunos. O preconceito manifesta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor, na seleção racial do colega de estudo ou do banco escolar e na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro quando comparado ao branco. Além disso, embora todos os professores tenham se declarado destituídos de preconceitos, o conteúdo de seu discurso muitas vezes demonstrou o contrário.

2) Todos os professores declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião dos seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionam ou lecionaram. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica (nos casos de professores com nível de escolaridade superior) ou os cursos de formação de professores (equivalente ao segundo grau) não dedicam qualquer ênfase, ou melhor ainda, desconhecem a especificidade da questão racial brasileira. Dessa maneira, os professores assumem a direção de uma sala de aula sem ter noção dos problemas que irão enfrentar; na maioria das vezes as soluções para os conflitos emergentes são buscadas no bom senso, na prática cotidiana, independentemente de qualquer lastro pedagógico.

3) A realidade acima descrita permitiu aos professores, por unanimidade, declarar que o professorado não está capacitado para lidar com a questão racial.

4) Quanto a programas de valorização do negro, verificou-se que a maioria das escolas pesquisadas não conduz qualquer trabalho com tal linha de ação. As iniciativas que ocorrem partem isoladamente e são bastante raras. Quando há envolvimento da escola, o enfoque torna-se mais comemorativo do que questionador. Neste caso, são preparadas comemorações relativas ao dia da Abolição da Escravatura e, menos freqüentemente, ao Dia Nacional da Consciência Negra, marcado pela data de morte de Zumbi dos Palmares.

Conclui-se, portanto, no que se refere à postura do professor diante da questão racial em sala de aula, que o mesmo “atua como mantenedor difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente”(p. 68).

Livro Didático

Analizados os dados levantados por vários pesquisadores sobre o racismo nos livros didáticos, foram detectados os seguintes dados interpretados como preconceituosos:

1) Nas ilustrações e textos os negros pouco aparecem e, quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados.

2) *Não existem ilustrações relativas à família negra; é como se o negro não tivesse família.*

3) Os textos induzem a criança a pensar que a raça branca é mais bonita e a mais inteligente.

4) Nos textos sobre a formação étnica do Brasil são destacados o índio e o negro; o branco não é mencionado (em alguns casos): já é pressuposto.

5) *Índios e negros são mencionados no passado, como se já não existissem.*

6) Os textos de história e estudos sociais limitam-se a referências sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos.

Os autores da pesquisa nos livros didáticos listaram os estereótipos e preconceitos encontrados e um dos mais evidentes é aquele que eles denominam de a animalização do negro, que é exposta de várias maneiras, sendo a mais comum a associação da cor preta a animais (o porco preto, a cabra preta, o macaco preto) ou a seres sobrenaturais animalizados (mula-sem-cabeça, lobisomem, saci-pererê). É evidente que “há uma insistência nítida em retirar do negro a condição humana...” ou, então, em reservar-lhe um papel subalterno na hierarquia social:

A mulher negra é com freqüência apresentada de avental e lenço na cabeça; de outras vezes, aparece empunhando trouxas de roupa suja. Mas a mulher branca é apresentada com vestidos, saias e bolsas; enfim, roupas de passeio e de trabalho. Aos homens negros é reservado o lugar de trabalhador rural, lixeiro, operário da construção civil, etc. (p. 70)

Vimos até agora como surgiu o racismo, como o mesmo fortaleceu-se a partir da Idade Média, através da produção de justificativas que tomaram a forma de tratados, ensaios, teses, etc., procurando justificar a superioridade da raça branca sobre as não brancas. Verificamos como “*o racismo está depositado no mais fundo da cabeça dos homens*” (SANTOS, 1984, p. 35) e este torna-se mais perigoso na medida em que ele separa as pessoas pertencentes a um mesmo grupo social. Tendem, os de pretensa raça superior, *reduzir* os de pretensa raça inferior a zero, a nada. Reduzem, na prática, a sua humanidade.

Segundo Juan Comas,

A pigmentação relativamente escura é uma marca de diferenciação que condena numerosos grupos ao desprezo, ao ostracismo e a uma posição social humilhante. O preconceito de cor é tão acentuado em certas pessoas que dá origem a fobias quase patológicas, estas não são inatas, mas refletem, de uma forma exagerada, os preconceitos do meio social. Afirmar que um homem é um ser humano inferior ao outro porque é negro é tão ridículo como sustentar que um cavalo branco será necessariamente mais ligeiro que um cavalo negro (COMAS, 1970, p. 26).

Não se pode negar, contudo, que as conseqüências desta atitude racista, irracional, têm provocado gravíssimas seqüelas em milhões de crianças que povoam as salas de aula do nosso Brasil. E a nossa luta, agora reforçada com medidas oficiais, deve centralizar-se nas causas provocadoras e fortalecedoras destas seqüelas que mantêm o racismo, os preconceitos e as discriminações em evidência. Joel Rufino afirma que

Mera característica externa, transmissível por hereditariedade, o conjunto de genes responsável por ela é parte da reserva genética comum a toda a raça humana – as diferenças de cor entre os homens se devendo, por um lado, à diversidade de combinações que os grupos humanos sacam da reserva comum; e, por outro, às condições ecológicas que foram encontrando sua difusão pelo globo. A cor escura, por exemplo, não é privativa do negro africano, mas marca também dos hindus, e diversos povos ameríndios, sendo, de qualquer jeito, uma variação demasiado insignificante do tipo médio humano (SANTOS, 1990, p. 11).¹

Essa insignificância, do ponto de vista biológico, não é levada em consideração nos relacionamentos do dia-a-dia dos racialmente oprimidos devido à cor negra de sua pele. O racismo que o negro sofre passa pela cor de sua pele. *Este racismo tem um conteúdo cultural muito forte.* Os mitos da sociedade ocidental em relação às diferenças entre os homens e mulheres surgem dentro de uma realidade inegável: a supremacia da raça branca. Por isso mesmo pode-se entender o fortíssimo mito em torno da cor do negro. Há uma violenta carga emocional em torno de sua cor. O negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco.

Para a maioria de nós a idéia de raça passa por este caráter emocional que a cor negra tem. Na história do homem ele desenvolveu vários mitos: sobre nobres e plebeus, inferiores e superiores, sangue nobre, sangue bom, raça pura, mas nenhum supe ra o caráter emocional da cor negra. É a cor negra que define a visão cultural de raça. Não há dúvida, é a partir da cor da pele – que é o sinal mais visível – que aquele ou aquela que discrimina

¹ A revista Isto É, de 15 de novembro de 1998, publica recente pesquisa feita por uma equipe de cientistas chefiada pelo biólogo Alan Templeton, que comparou mais de oito mil amostras genéticas colhidas aleatoriamente de pessoas em todo o mundo, comprovando, após as análises, que *não há raças entre os humanos* porque “as diferenças genéticas entre grupos das mais distintas etnias são insignificantes. Para que o conceito de raça tivesse validade científica, essas diferenças teriam de ser muito maiores”. Ou seja, não importam a cor da pele, as feições do rosto, a estatura ou mesmo a região geográfica de qualquer ser humano... geneticamente somos todos muito semelhantes. O que esta recentíssima pesquisa comprova? *O racismo definitivamente não tem base científica. Ele continua sendo um fenômeno cultural*, infelizmente. E contra ele devemos lutar.

identifica a sua vítima. Exatamente por causa do tremendo incômodo que muitos negros e negras sentem por causa da cor de sua pele é que se desenvolveu no interior de muitos negros e negras a *branquitude*,² revelada nas pesquisas feitas e resumidas neste trabalho, cujos resultados devem ajudar o(a) professor(a) a compreender a importância de sua participação consciente na luta e combate ao racismo, preconceitos e discriminações em sua esfera de atuação.

6. Algumas definições (conceituações básicas sobre o racismo e seus derivados)

6.1. Racismo

“Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12).

Pode ser definido também como

a teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO, 1998, p. 1).

² O professor Jonathan W. Warren, da Universidade de Washington, em um interessante trabalho sobre uma pesquisa denominada *Uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos*, declara que “os estudantes afro-brasileiros estão envolvidos em práticas conhecidas como embranquecimento e, conseqüentemente, têm ansiedades quanto a serem associados a mercados simbólicos da negritude...”. Na realidade, a vergonha de ser negro provoca o desejo de branqueamento. É um desejo íntimo a ser alcançado. Equivocadamente pensam que branquitude significa sucesso e negritude derrota. As duas pesquisas apresentadas neste trabalho já nos dão uma idéia do que significa ser branco e ser negro neste país. Por favor, releia os dados das páginas anteriores. Talvez agora o caro professor entenda o porquê da reação negativa de alguns de seus alunos negros quando se lhes pede algo que os obrigue a se definirem como tais. Quando o negro consciente nega a branquitude como inadaptável à sua realidade, ele adere à negritude, movimento que procura valorizar o ser negro como belo, reforçando a sua auto-estima como tal.

Já o professor Joel Rufino assim o conceitua:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).

6.2. Origem da palavra racismo

Paulette Marquer, em seu livro *As Raças Humanas*, diz que a palavra raça vem do italiano *razza*, que significa família, ou grupo de pessoas. Por outro lado, continua Marquer, a palavra *razza* vem do árabe *ras*, que quer dizer origem ou descendência (DUNCAN, 1988, p. 15).

Racismo, preconceito e discriminações são temas de veiculação crescente em nossa imprensa. Com isso, aumentam-se os debates, incentivando a discussão destes temas dentro e fora da escola.

Já foi o tempo em que a militância tinha que responder à seguinte pergunta: há racismo no Brasil? A hipocrisia nacional respondia com um sonoro NÃO. A militância negra e de outras etnias solidárias diziam SIM. Mas, não bastava dizer SIM, era necessário provar, mostrar evidências. Uma das áreas mais afetadas pela prática do racismo foi a do trabalho e graças ao esforço de alguns pesquisadores de nossas universidades, brancos e negros, levantamentos estatísticos foram feitos, comprovando o alto grau de racismo praticado na área econômica contra negro.

Quando é que o racismo pode ser interpretado como discriminação, preconceito, segregação, estereótipo?

Ocorre que a definição e compreensão de cada um desses termos é essencial para que saibamos identificar e combater as variadas formas de manifestação de ideologias que defendem a idéia de hierarquia entre pessoas (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12).

Tendo como referencial todas as informações contidas neste trabalho, apresentaremos, agora, algumas definições (na realidade, conceituações) sobre algumas palavras e expressões-chave para podermos, em melhores condições, identificar, combater e eliminar o racismo e todas as formas de preconceitos e discriminações.

6.3. Preconceito

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Aqui está uma lista de alguns preconceitos clássicos, que estão bem inculcados em nosso cotidiano:

“Toda sogra é chata”
“Todos os homens são fortes”
“Toda mulher é frágil”
“Todos os políticos são corruptos”
“Toda criança negra vai mal na escola”
“O negro é burro”
“Mulher bonita é burra”

Com base em estereótipos, as pessoas julgam as outras. Por isso o preconceito é um fenômeno psicológico. Ele reside apenas na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos e por si só não fere direitos. Ninguém é obrigado a gostar de alguém, mas é obrigado a respeitar os seus direitos (Conselho Estadual da Condição Feminina, 1994, p. 2):

Quando uma pessoa está tão convencida de que os membros de determinado grupo são todos violentos e atrasados (ou, ao contrário, decentes, brilhantes e criativos), a ponto de não conseguir vê-los como indivíduos, e se nega a tomar conhecimento de evidências que refutam essa sua convicção, então, estamos diante de uma pessoa preconceituosa (BEATO, *op. cit.*, p. 1).

Estes preconceitos, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo outros ‘subprodutos’ do modelo social vigente nas diferentes sociedades: os estereótipos, a discriminação, o racismo, o sexismo, etc.

6.4. Discriminação

É o nome que se dá para a *conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros*. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer deixar fazer algo) que resulta em violação dos direitos (Programa Nacional de Direitos Humanos, *op. cit.*, p. 15).

6.4.1. Discriminação racial

Discriminação racial, segundo conceito estabelecido pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial),

significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (*Idem, ibidem*).

6.5. Gênero

As mulheres, juntamente com os negros, são as maiores vítimas preconceito. Há teorias raciais espalhadas pelo mundo, com seguidores no Brasil, que procuram justificar um tratamento discriminatório e desumano de exclusão e de marginalização reservados para povos e pessoas diferentes, que os preconceituosos julgam diferentes. Muitas das atitudes discriminatórias

que acontecem em sala aula são dirigidas às alunas, e quando a aluna é negra, torna-se mais grave este preconceito, esta discriminação. Por isso, é interessante ter uma idéia do significado da palavra gênero, desconhecida da maioria das mulheres, especialmente das estudantes, racialmente oprimidas, em particular:

Gênero é um conceito que se refere ao conjunto de atributos negativos ou positivos que se aplicam diferencialmente a homens e mulheres, inclusive desde o momento do nascimento, e determinam as funções, papéis, ocupações e as relações que homens e mulheres desempenham na sociedade e entre eles mesmos. Esses papéis e relações não são determinados pela biologia, mas sim, pelo contexto social, cultural e político, religioso e econômico de cada organização humana, e são passados de uma geração a outra (*Idem, ibidem*, p. 12).

Ou, na definição do Conselho Estadual da Condição Feminina de S.Paulo, “*gênero é definido como sexo socialmente construído...*”. Ao nascer somos machos ou fêmeas, isto é, nascemos com aparelhos biológicos sexuais diferentes.

Contudo, a sociedade, através de seus poderosos mecanismos de socialização – linguagem, família (onde são introjetados os primeiros e fortes conteúdos culturais), escola, religião, meios de comunicação – e finalmente, o Estado, através de leis, vão formando homens e mulheres com comportamentos masculinos e femininos bem definidos. A ambos têm sido destinados papéis sociais rígidos. Aos homens, em geral, cabem as tarefas de prestígio, autoridade e criatividade: economistas, cientistas, políticos, médicos, etc. Às mulheres, tarefas pouco reconhecidas socialmente como donas-de-casa, mãe e esposa. Até bem pouco tempo, quando executavam tarefas fora do âmbito do lar, exerciam, em geral, atividades que são uma extensão de suas atividades domésticas: professora, enfermeira, secretária, etc.” (Conselho Estadual da Condição Feminina, *op. cit.*, p. 1).

6.6. Estereótipos

Estereótipo é um conceito muito próximo do de preconceito e pode ser definido, conforme Shestakov, como “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (*Idem, ibidem*, p. 2). Segundo Lise Dunningan, o “estereótipo é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos” (*Idem, ibidem*, p. 2-3).

O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEATO, Joaquim. Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade. CENACORA, 1998.

COMAS, Juan. Os mitos raciais. *Raça e Ciência I*. Coleção Debate, 1970.

CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA - ESTADO DE S.PAULO. Construindo a igualdade entre os sexos. *Cadernos CECF*, novembro de 1994.

DUNCAN, Quince; POWEL, Loren. *Teoria y Práctica del Racismo*. DEI, Costa Rica-Colección Analisis, 1988.

FIGUEIRA, Vera Moreira. Pesquisa: Preconceito racial na escola. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, maio de 1990.

GRIGULEVICH, José. Religión, Racismo y Discriminación Racial. *Revista Investigaciones Soviéticas*, 1983.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude - Usos e Sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, Racismo, Descolonização. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, n. 2, maio/agosto, 1978.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. *Gênero e Raça* - todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.

RUIZ, M.Teresa. *Racismo algo más que discriminación*, San José, Costa Rica.Colección Análisis. 1988.

SANTOS, Joel R. *O que é racismo*. Coleção Primeiros Passos, 1984.

_____. *A questão do negro na sala de aula*. Coleção na Sala de Aula, 1990.

SILVA, Ana Célia. Pesquisa Estereótipos - Assimilação, tipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de Primeiro Grau,

nível 1 (1º à 4º séries). In: *Educação e Discriminação dos Negros*. Ministério da Educação, FAE/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro-Belo Horizonte/MG, 1987.

O DIREITO À DIFERENÇA

Glória Moura

Professora do Departamento de Artes Cênicas e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília

Este artigo tem como objetivo repensar o papel da escola como fonte de afirmação de identidades, à luz da experiência dos quilombos contemporâneos. Considero um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro.

Pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são, foi um dos motivos para escrever este artigo. Além disso, a observação da realidade social e educacional brasileira também pesou na escolha do tema. Constatar que, pelos dados do último censo realizado pelo IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 45% da população deste nosso país é mestiça e que, integrando a maioria do povo trabalhador, está na classe dos menos favorecidos, apesar da sua contribuição histórica para o desenvolvimento econômico do país, e perceber, ademais, que a escola não reconhece a diversidade da formação de seus alunos, não levando em conta a experiência fora dela, instigou-me nessa tentativa de desvendar um aspecto da história de nossos antepassados.

Assim, com base em material recolhido nas comunidades de Santa Rosa dos Pretos, situada no município de Itapecurumirim, Maranhão; de Mato do Tição, em Jaboticatubas, Minas Gerais; e de Aguapé, no município de Osório, Rio Grande do Sul, procurei recuperar e desvelar o universo dos usos e costumes ali presentes, a dinâmica de criação e recriação da cultura afro-brasileira, refletindo sobre o papel das festas e comemorações religiosas nessas comunidades negras rurais como formadoras de identidade.

Nas comunidades pesquisadas, a vivência da identidade contrastiva (que se baseia na “cultura do contraste”), elaborada e apreendida mediante a cultura da festa, faz com que os quilombolas afirmem vigorosamente sua

diferença e a reivindicuem enquanto direito, vivendo de seu trabalho, quase sempre no campo e, concomitantemente, cantando, dançando, praticando suas devoções, vivenciando sua fé. Em síntese, plantando seu alimento e redistribuindo-o simbolicamente, junte com a alegria e a fé, em suas festas.

O presente estudo procurou compreender a contribuição das festas dos quilombos contemporâneos como fator formador e recriador de identidade, analisando-as como veículo de transmissão e internalização de valores que possibilitam a afirmação e a expressão da diferença/alteridade e, ao mesmo tempo, a negociação dos termos de inserção das comunidades rurais negras na sociedade como um todo.

As crianças estão presentes em todas as tarefas comunitárias, do planejamento à execução e avaliação das atividades, sempre ao redor dos adultos, de ouvidos e olhos abertos, atentas, de uma maneira natural e descontraída. A documentação fotográfica que acompanha este estudo nos permite constatar a presença das crianças por toda a parte, participando da preparação das festas ou, no contexto cotidiano, atuando ou observando. Esse veículo de treinamento informal constrói um saber que vai sendo transmitido e assimilado pouco a pouco, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança, sempre que as circunstâncias o exigirem, para que a comunidade possa adequar-se às novas condições do momento. Nas festas, os valores que a comunidade reputa essenciais e que condensam esse saber são constantemente reafirmados e renegociados, constituindo, assim, um *currículo invisível* por meio do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Sem uma intenção explícita, esse *currículo invisível* vai sendo desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras.

Percebe-se, desse modo, a seriedade dos quilombolas na realização de suas festas. Eles lutam para viver o momento presente, sem esquecer o passado e com alegria. Não uma alegria descompromissada, descontextualizada, mas uma alegria definitiva, duramente conquistada, buscada no mais recôndito do ser. Porque as dificuldades estão presentes, não há que ir procurá-las em outro lugar, mas as formas de ultrapassá-las é que estão sendo perseguidas.

Acredito que a maneira de manterem acesa a chama da vida passa pela experiência de buscar a transcendência, o lado de lá da vida, para continuarem lutando, do lado de cá, pela terra, pela comida, pela escola, pela moradia. Passar a noite toda rezando, cantando e dançando é investir na vida, é se embrenhar em uma outra dimensão que poderá e deverá ser a força que nutre a vida mesma.

Os moradores das comunidades têm princípios morais e normas de conduta aceitos pela maioria e todos pretendem passar esse código aos mais jovens. A importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever de trabalhar, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais que marcam as histórias de vida dos atuais moradores, bem como dos seus antepassados, e perpassam as letras de músicas cantadas nas festas e as histórias de santos e de bichos contadas exaustivamente.

Não se pretende discutir aqui a natureza desses valores transmitidos pelas festas, mas a sua importância para a comunidade. Há uma significação positiva na contínua reafirmação desses valores e é a festa que potencializa o seu significado, enquanto expressão de uma forma de pertencimento. Assim, quando se fala na transmissão de valores que ocorre através das festas, não se está pondo em questão o repertório valorativo dessas comunidades, mas, antes, apontando para um modo de educação não formal que é utilizada entre os moradores dos quilombos.

A compreensão do sentido didático da realização das festas foi fundamental para a abordagem educacional a que me propus, pois sabe-se da importância da formação das identidades no processo de ensino/aprendizagem, sabendo-se também, por outro lado, que isto raramente ocorre na escola tradicional. A constatação de que o desenvolvimento do *currículo invisível* durante as festas, realizado de uma maneira informal, marca indelevelmente a formação da identidade dos moradores dos quilombos contemporâneos, ensejou a reflexão sobre o aproveitamento dessa experiência na escola formal, levando os alunos a conhecerem a história do país, que é sua história e a se reconhecerem em sua formação étnica.

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo,

fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado, são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida.

A pedagogia nos anos 70/80 já chamava a atenção dos educadores para a experiência pedagógica que o aluno trazia de sua vivência fora da escola e que não era por esta reconhecida, o saber que lhe foi transmitido por seus pais e avós, pela comunidade onde mora, pela religião que seus pais adotam, pelas leituras orientadas pela família, pela sua origem étnica. O currículo escolar geralmente não leva em conta essa experiência do aluno e, ao impor-se como única forma legítima de saber no interior do processo formal de educação, acaba por esconder sob sua aparência de universalidade um outro currículo, que Apple, estudioso da ideologia que atravessa o currículo escolar, chama de *currículo oculto*: são as cadernetas de frequência, os sinais de entrada e saída que devem ser obedecidos, a disciplina imposta na sala de aula, o sistema de recompensas e castigos, etc., que não são admitidos como parte do currículo, embora toda a experiência escolar dos alunos, seja regida pelos verdadeiros rituais que se organizam em torno destas formas de controle.

É necessário deixar clara a diferença entre *currículo invisível* e *currículo oculto*, conceito pedagógico sistematizado. O que chamamos de currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. Essa transmissão internalizada, que se desenvolve sob formas diversas, proporciona um sentimento de pertencimento, ampliando-se gradualmente à medida que se

alarga a experiência do educando. Jovens e crianças reproduzem/recriam, em sua experiência cotidiana, na vida familiar e nas celebrações grupais, esses valores que são passados de geração a geração.

Nos quilombos contemporâneos, a *cultura da festa*, que perpassa o seu modo de vida, comanda o desenvolvimento lento do *currículo invisível*, por meio do qual se dá a transmissão das tradições do grupo, constantemente recriadas, reinventadas, ressemantizadas. Apreender a importância do período de preparação e realização das festas permite desvendar a lógica desse modo de vida quilombola e perceber, na indiferenciação lúdico-sagrada do tempo da festa, as teias de significados que compõem um tecido cultural tramado sobre essa urdidura bem firme. Desse modo, as festas permitem adequar o passado ao presente, ao reelaborar a herança cultural dos ancestrais, possibilitando, além disso, manter um diálogo com a sociedade envolvente, através da negociação e renegociação constante dos referenciais simbólicos, dos quais essas comunidades se apropriam para constantemente ressignificá-los.

Nas comunidades rurais negras é na festa que os valores vão sendo transmitidos, no desenvolvimento deste *currículo invisível* que ninguém descreveria em detalhes, mas cujas marcas é possível detectar nas formas de participação das crianças e dos jovens. Ninguém parou para lhes dar aulas sobre o ritual envolvido em determinada celebração ou sobre os papéis a serem nele desempenhados, mas todos sabem muito bem o que têm de fazer, a hora em que têm de fazer e como devem fazê-lo. Os papéis, bem como os valores e as tradições que por meio deles se encarnam, vão sendo definidos com o passar dos anos, e por isso a aprendizagem é constante. Levantar às 5 horas da manhã para participar da alvorada da Santa Cruz, na comunidade de Mato do Tição, quando se reza diante da cruz enfeitada colocada em frente a cada uma das casas da comunidade, é algo que não precisa ser ensinado. A distribuição, nessas ocasiões, de pelo menos um cafezinho e, às vezes, de bolinhos fritos na hora, expressa o valor de uma tradição poderosa, a exigir, em contrapartida, a troca na reciprocidade.

A construção desse *currículo invisível* constitui assim um processo histórico no qual a linguagem e, em especial, as linguagens musicais e corporais, desempenham um papel essencial, remetendo a uma história de

longa duração. Por isso, são as festas que potencializam, dão movimento e vida a esses valores transmitidos ao longo do tempo e recriados face às exigências do presente.

É na cultura da festa que, pela exposição condensada e reiterada desses valores, se explicita o *currículo invisível* que essas comunidades constroem para si mesmas, e que vai despertando nas crianças e nos jovens a vontade de continuar a manter a identidade que lhes confere sua cultura e, ao mesmo tempo, nela desenvolver novos aspectos. No Rio Grande do Sul, os jovens consideram muito importante participar do maçambique (auto popular que encena a história da Rainha Jinga de Angola), conhecer todas as letras das músicas, mas também lutam para fazer incorporar à tradição as músicas por eles mesmos criadas. É a nova geração buscando a sua participação efetiva sem, contudo, desrespeitar a ancestralidade.

Por outro lado, esse *currículo invisível*, no qual a história oral tem um papel preponderante, impregnando a experiência de vida dos membros da comunidade, se projeta também para fora dela. Assim, Elizângela Conceição de Siqueira, neta de D. Divina, líder da comunidade de Mato do Tição, descreve a história de seu bairro, cumprindo uma tarefa exigida pela professora do Grupo Escolar:

“Fundador do bairro: Benjamin José de Siqueira.

Origem do nome: Porque antigamente não tinha luz elétrica. Quem tinha que andar à noite tinha que acender um pau de lenha, para sair sacudindo ele para clarear o caminho para passar. Por isso se deu o nome de Mato do Tição.

O bairro recebeu esse nome no dia: Não sei responder porque quando minha avó nasceu, segundo ela já existia este nome. Isso se deu a origem no tempo da escravidão”.

Em outra ocasião, em carta dirigida à pesquisadora, a mesma Elizângela falaria sobre a comunidade em que vive e sobre suas aspirações atuais:

“É um momento de alegria quando eu entendia conhecer esse cantinho amado.

Cheio de esperança: esperando tudo de bom que podemos. Encontrar dentro do meu coração: charmosa tenho a minha vovozinha para me orientar. Tem meu avô Joãozinho para me abençoar. Meu pai e minha mãezinha com todo o povo do meu coração vivo feliz aqui em Mato do Tição: terra cativante.

Vivo nela constante. Aqui neste Brasil. Esperando de encontrar um dia uma linha de ônibus, para ser nossa alegria.

Um beijinho, um beijão do povo de Mato do Tição que eu quero cantar e quero dançar que uma escola para mim estudar.

D. Gloria foi um prazer conhecer a senhora e suas amigas. Um beijo de sua amiga Elizângela Conceição de Siqueira”.

Esta carta mostra bem como são passados os valores de respeito à liderança da avó e aos mais velhos, bem como o amor à terra em que vivem, mas também deixa entrever as angústias e os desejos que impulsionam os mais jovens, evidenciando as relações da comunidade com a sociedade abrangente. E, nesta, a escola tem um papel fundamental: Elizângela quer ônibus para ir para a escola – a atual dista quatro quilômetros de Mato do Tição – mas quer sobretudo uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas. Como pode a escola enfrentar o desafio de atender a reivindicação tão justa e claramente formulada por esta criança? No desenvolvimento do currículo escolar, não é o caso, evidentemente, de se incorporar de forma imediata e sem crítica todo e qualquer conteúdo disciplinar ou universo de valores que o aluno já carrega através desse outro currículo em que foi formado por sua socialização. Nem se trata de deixar o aluno à mercê do que deseja fazer, de forma espontaneísta, permitindo-lhe permanecer encerrado no seu próprio universo, restrito de socialização, pois a escola, enquanto instituição socializadora, tem também o dever de propiciar uma ampliação de seu horizonte de experiência, com base em valores hoje inquestionáveis como o respeito aos direitos humanos e aos ideais republicanos e democráticos, que orientam – ou devem orientar – o desenvolvimento da sociedade brasileira. E a escola tem ainda a função a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos, como espaço de escolarização que é.

O que se propõe, em contrapartida, é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com, atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Este é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata.

Não se está advogando, portanto, o desprezo da cultura universal, patrimônio comum de toda a humanidade, mas sugerindo seguir o exemplo do que ocorre nas comunidades negras estudadas, isto é, levar em conta o contexto cultural onde a escola está inserida e, a partir daí, possibilitar que se amplie paulatinamente o universo da experiência e a visão de mundo dos alunos, para que possam ter acesso à universalização do saber. Considerando-se que os estudiosos da formação histórica da sociedade brasileira insistem em destacar a contribuição dos grupos étnicos distintos que nela tomaram parte – em especial as “três raças formadoras” – essa realidade deveria inquestionavelmente ser levada em consideração nos currículos escolares.

Como a democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história.

Esta educação, profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal. Isto é essencial no caso

de grupos que, por força da inércia da herança histórica ou pela pura força do preconceito, são quase sempre considerados “inferiores”, ou “naturalmente” subalternos.

No caso das populações afro-brasileiras, esta é uma tarefa urgente. Em certa ocasião, quando trabalhava para a Secretaria da Cultura do Ministério da Educação, vivi uma experiência significativa numa sala de aula de uma escola municipal de Itabuna, no estado da Bahia: embora ali todos os alunos fossem negros, à pergunta sobre quem era negro naquela sala, ninguém se identificou como tal, evidenciando-se o afastamento existente entre o que cada um é aos olhos dos outros e as representações que cada um tem sobre si mesmo. Isto mostra também como esta forma de identificação – ser negro – não é afirmada positivamente. Em outra ocasião, quando estive na escola de Jaboticatubas, freqüentada pelas crianças da comunidade de Mato do Tição, soube de outro caso exemplar, quando uma professora passou um exercício em que cada aluno devia se identificar como negro ou branco. Frente à tarefa, uma menina negra de Mato do Tição se identificou como branca e foi “denunciada” pelo colega do lado, o que fez com que ela caísse em pranto convulsivo.

Assim, enquanto em sua própria comunidade o ser negro é um valor positivo, celebrado em todas as festas quilombolas e passado através das gerações às crianças e aos jovens, no ambiente escolar esta criança se sentiu intimidada o suficiente para negar o que, em outras circunstâncias, poderia ter orgulho de afirmar, evidenciando o quanto a carga negativa do preconceito que perpassa a educação formal pode ter um efeito desagregador da identidade mesmo para crianças que, como as de Mato do Tição, têm, por outro lado, nas práticas comunitárias, um enorme reforço identitário positivo.

Nessa escola de Jaboticatubas – a mesma freqüentada por Elizângela – os professores seguem a orientação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais quanto ao trabalho com Conteúdos Básicos do Ciclo Básico de Alfabetização à Quarta Série do Ensino Fundamental, e recebem treinamento para aplicar suas diretrizes. Participei de uma parte desse treinamento de professores e senti a dificuldade que demonstravam em assimilar idéias que não constavam do programa curricular, ou

seja, qualquer idéia nova que possa trazer o risco de abalar, ainda que minimamente, o sólido edifício da educação formal e oficial.

Na verdade, o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo momento sobre quem somos e, assim, o brasileiro, por falta de conhecer melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo. Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. Isto porque – e este é outro aspecto a ser considerado – a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás também toda e qualquer história local, é sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações.

O estudo das festas nas comunidades negras rurais evidencia a importância da cultura de que elas são depositárias na formação do *ethos* do brasileiro. Haveria assim que se buscar meios através dos quais fosse possível conhecer essa realidade histórica, social e cultural dos afro-descendentes, ensejando que alunos e professores da rede oficial e particular de ensino, frente ao conhecimento dessa outra história, pudessem enfim se identificar consigo mesmos, contribuindo, dessa forma, para a abertura de novas perspectivas no campo educacional.

Compreender e respeitar o saber que se condensa nas culturas populares revelaria, então, sua extrema importância como instrumentos de decifração dos pilares em que se assenta nossa formação. A cultura, enquanto universo simbólico através do qual se atribui significado à experiência de vida, orienta todos os processos de criação do homem, não só no domínio das artes, mas também no que o homem aprende ao longo de sua existência, acrescentando-se ao que já sabe por herança dos antepassados, como sua visão de mundo. Nas comunidades rurais negras, o uso das ervas medicinais, o

modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, as linguagens gestuais, a música, as festas, o modo de se divertir e o de morrer, cantar, dançar e rezar constituem o contexto onde se tecem as teias de significados que recriam incessantemente sua cultura e sua identidade contrastiva. Nas práticas dos moradores das comunidades, há um forte apelo ao reconhecimento dessa identidade como parte do grande mosaico através do qual se constrói a identidade nacional.

Nestas considerações finais, quero enfatizar o descaso da escola pelo reconhecimento das múltiplas “identidades” e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a formação de nosso país, como tarefa indispensável de formação para o exercício da cidadania. Essa multiplicidade de raízes da nossa formação cultural não pode ser desconsiderada, sob pena de se priorizar apenas a visão de mundo de um daqueles segmentos, à exclusão de todos os outros. Pretendo, com este trabalho, chamar a atenção para a importância da diversidade e a necessidade do respeito às diferentes vertentes sócio-históricas e culturais que confluem na construção deste nosso país, como base para uma revisão em profundidade das práticas pedagógicas escolares, onde política, educação e cultura já não possam mais ser separadas.

A escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio social de origem. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela. Mais ainda, a hegemonia desse modelo exclusivo tem conseqüências que se estendem por todo o sistema educacional. A escola não prepara para a vida, na medida em que não proporciona uma formação profissional diversificada, mas faz com que todos queiram ser doutores, herança portuguesa do Brasil-colônia, quando o bacharel tinha regalias na Corte.

Implantar um currículo capaz de responder às especificidades que apontamos e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do

contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sócio-cultural brasileira.

Em suas múltiplas variedades, o saber que se condensa nas culturas populares é um importante fator de afirmação da identidade do homem brasileiro, porque carrega consigo a memória de uma parte significativa da história deste país. No entanto, reduzido à condição de folclore (com toda a carga pejorativa que o termo traz em si), torna-se praticamente impossível levá-lo em conta, perdendo-se grande oportunidade de aproximação da realidade do país com o que se ensina na escola.

Os produtos resultantes de trabalhos de pesquisa (vídeos, publicações, áudio-visuais, etc.), assim como inúmeros outros materiais existentes e pouco divulgados – a exemplo dos trabalhos da FUNARTE (Fundação Nacional de Arte do Ministério da Cultura) – poderiam ser utilizados com proveito nas escolas, com o objetivo de levar os professores a ter uma visão mais abrangente da sociedade e da cultura brasileira e, portanto, uma visão crítica da escola atual. Instigar e informar os mestres quanto à sua história e à sua identidade é um começo de caminho para se mudar o panorama educacional. Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que pudessem ensinar um processo educativo na escola mais adaptado à realidade nacional, levando os alunos a também desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade.

Deste modo, se quisermos aproveitar a experiência de transmissão de valores observada no currículo invisível das festas nas comunidades negras rurais para a reformulação do currículo escolar e a renovação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, seria necessário trabalhar em três diferentes níveis, que assim ficam registrados como sugestões de intervenção possível para os educadores deste imenso país:

- . mudar a perspectiva ideológica da formulação de currículos – necessariamente sempre no plural – levando em conta os valores culturais dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida;

- . cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais dos alunos e respeitando a história de seu grupo étnico/social;

- . utilizar os resultados e produtos de pesquisas realizadas nas universidades, para ampliar a própria formação e, ao mesmo tempo, ter acesso a um material didático que se aproxime da realidade diversificada da experiência dos alunos.

Há necessidade imperativa de se tornar a escola mais próxima da realidade sócio-cultural de seus alunos, levando em conta os valores culturais locais numa perspectiva universal, se se quiser formar cidadãos capazes de construir a sua própria história, num Brasil plural e verdadeiramente democrático.

Viver a aventura dessa pesquisa nos quilombos contemporâneos foi uma oportunidade de aprender uma outra dimensão da experiência humana até então para mim desconhecida. Aprender que é necessário tão pouco materialmente para viver uma vida espiritual tão rica, me levou a repensar os valores da sociedade em que vivemos. Mas o aspecto mais importante da vivência com os moradores das comunidades rurais negras foi aprender a importância e o significado da identidade afirmativa que eles conquistaram e de que não abrem mão. Eles sabem quem são e sabem o que querem. Viver sua cultura, manter sua integridade de seres humanos e de cidadãos capazes de lutar com todas as forças para dignificar sua vida, recriando sua cultura, seja lutando para manter sua terra, seja tocando seus tambores, respeitando a tradição de seus antepassados, dançando e cantando, e fazendo da festa negra a alegria de festejar a vida. Aprendi com os quilombolas que festejar é preciso, que rezar é preciso, que lutar pelas coisas consideradas importantes para manter seus valores é preciso. Quanto esse aprendizado me fez recuperar o sentido de minhas origens e retomar as possibilidades de continuar a viver de forma a afirmar uma identidade positiva, para mim e todos os meus! Que o sonho dos professores mestiços desses brasis longínquos possa se realizar na conquista de uma escola onde os alunos sejam valorizados e respeitados, apesar das suas diferenças de origem e cultura - ou antes, por causa delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho*. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.
- CARVALHO, José Jorge (org.). *O quilombo do Rio das Rãs*. Salvador: EDUFBA, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FRY, Peter; VOGT, Carlos. A descoberta do Cafundó: alianças e conflitos da cultura negra no Brasil. In: *Religião e Sociedade*, n. 8.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- _____. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo, Cortez, 1987.
- MEC, MINC. *Brincando, fazendo e aprendendo*. Rio de Janeiro/Brasília: Memórias Futuras Ed./FNDE, 1985.
- MOURA, Glória. “Ilhas negras num mar mestiço”, In: *CARTA falas, reflexões, memórias*, publicação do Senador Darcy Ribeiro. Brasília 4, n. 13, 1994.
- _____. A cultura da festa nas comunidades negras rurais. In: *Palmares em revista* n. 1 Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura Brasília. 1996.
- _____. A força dos tambores: a festa nos quilombos contemporâneos. In: Schwarcz, Lilian Moritz & Reis, Leticia Vidor de Souza (orgs.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo, Estação Ciência / EDUSP, 1996.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo, EDUSP, 1996.
- O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). *Terra de Quilombos*. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

BUSCANDO CAMINHOS NAS TRADIÇÕES

Helena Theodoro

Mestre em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.

Doutora em Filosofia, pela Universidade Gama Filho.

Introdução

Muitos são os caminhos que permitem a realização de sonhos sonhados! Lidar com a pluralidade cultural brasileira é realizar um deles já que aproxima educadores e alunos, possibilitando o diálogo construindo a ponte escola-vida comunitária!

A pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindos de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes mas são absolutamente necessários. Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo, onde se respeita a maneira de cada um falar com Deus, de invocá-lo por nomes e ritos adotados segundo a tradição de seu grupo, mas que determina toda a organização e valores da comunidade.

A população afro-descendente no Brasil tem características culturais muito marcantes, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é muito significativa para todos os setores da vida brasileira, quer se relacione à linguagem, à vida familiar, ao sistema simbólico, à comunidade religiosa, à produção do saber (Ciência) ou à transmissão do saber (Educação).

Linguagem e vida

As etnias trazidas para o Brasil, provenientes de diferentes regiões de África, com diversas línguas e culturas, são:

- . os nagôs – provenientes da Nigéria, do Benin e do Togo, de língua iorubá
- . os fons ou minas – provenientes do antigo Daomé, atual Benin, de língua jeje
- . os bantos – provenientes de vários países – Angola, Congo, Moçambique, Zimbábue, etc. – de língua banta.

O português falado no Brasil conta com a contribuição das culturas bantas, principalmente de suas línguas, entre elas o Quicongo, o Umbundo e o Quimbundo. Os termos de origem nagô estão mais restritos às práticas e utensílios ligados à tradição dos orixás, como a música, a descrição dos trajes e a culinária afro-baiana.

Segundo Nei Lopes, no seu Dicionário Banto do Brasil (1996), para se constatar palavras de origem banta em nossa língua, basta buscar as seguintes características:

- 1) Presença de sílabas iniciais como Ba, Ca, Cu, Fu, Ma, Mo, Um, Qui, etc.

Exemplos:

caçula - candango- cachimbo

curinga - cuca

fubá - fuleiro - fulo

macumba - maxixe - magé - mala - mafuá

quitanda - quizila - quitute - quilombo – quiabo

- 2) Presença, no interior dos vocábulos, dos grupos consonantais Mb, Nd, Ng , etc.

Exemplos:

banda - samba - mambo - lambada

bunda - umbanda - dendê - macumba - quengo camundongo - ginga - tanga - sunga

3) Presença de terminações como Aça, Ila, Ita, Ixe, Ute, Uca, etc.

Exemplos:

macaca - quizila - catita - maxixe

bazuca - muvuca.

Procure localizar num mapa da África, de onde vieram as línguas bantas e onde viveram os jejes e os nagôs, bem como localize no dicionário as palavras que tenham indicação de Bras. – abreviatura de brasileirismo, que são, em sua maioria, de origem banta.

Em muitas partes da África, a Arte é inseparável da vida por sua associação com o sagrado. Os mitos da criação contam que um criador criou as pessoas e depois colocou alma nelas, o que se revela pela palavra. Desta forma, a palavra negro-africana tem um sentido abrangente: faz história, sendo elemento constitutivo da identidade profunda da comunidade, sendo uma arte.

A literatura oral

Muniz Sodré, prefaciando *Contos Crioulos da Bahia*, de Mestre Didi, afirma: “os mitos, as lendas, os contos populares, sempre foram vias de acesso ao inconsciente de um povo. Os contos de Didi constituem excelente fonte de estudos, porque apontam diretamente para o universo mítico da cultura afro-brasileira. Didi escreve como fala”.

O conto de Mestre Didi intitulado “A Fuga de Tio Ajayí” situa bem as regras de coesão social da comunidade negra e a preocupação com a estrutura da personalidade de seus integrantes. Nesse conto, um escravo foge da fazenda com outros escravos para poder fazer suas obrigações religiosas. Perseguido pelos soldados, sobe morros e anda em becos com o seu grupo, sempre cantando, dançando e fazendo de cada acontecimento do cotidiano uma forma de contar a vida do grupo e de criar arte. No final, após muita perseguição, consegue chegar com o seu pessoal num espaço de liberdade, onde os soldados não poderiam mais alcançá-los, fazendo ali

a sua comunidade, segundo as normas e tradições de seu povo. O conto mostra bem a divisão morro-asfalto e conta da resistência dos escravos ao processo escravista.

Procure contos africanos, lendas e mitos que demonstrem a luta social e a consciência cultural da problemática brasileira, já que temos a ordem cultural branca de um lado e a ordem cultural negra de outro.

Literatura e linguagem musical

A literatura atua em nossas vidas para unir os mitos fundamentais da comunidade, de seu imaginário ou de sua ideologia. Na literatura brasileira, no entanto, o negro é a palavra excluída, ocultada com frequência, ou uma representação inventada pelo outro, sendo sempre o elemento marginal.

A representação do povo brasileiro afro-descendente vai ser encontrada na obra dos compositores populares, que fazem uma literatura plena de *ethos*, de identidade, criando poesia, provando que a reflexão sobre a realidade não é privativa dos letrados ilustres, mas também daqueles capazes de transformar a natureza a partir da prática adquirida por seu trabalho. Esta capacidade de criar e falar do país, de sua gente, de seus costumes, de sua fé, do cotidiano, é a invenção da arte negra, que flui tal e qual magia ritual, transformando o que não se consegue por meio de formas técnicas. As idéias contidas nesta arte reformularam a prática, levando a um pensar e refletir sobre o cotidiano, fazendo com que os compositores sejam os verdadeiros pensadores e criadores da sociedade autenticamente brasileira e pluricultural.

A Vila de Noel e Martinho

Noel de Medeiros Rosa nasceu a 11 de dezembro de 1910, em Vila Isabel, na Rua Teodoro da Silva, Rio de Janeiro. Aprendeu a ler e escrever com sua mãe, estudou nos Colégios Maisonette e São Bento, mas, boêmio de carteirinha, juntamente com Almirante e João de Barro, colegas de

bairro, cria o Bando dos Tangarás em 1929, começando, então, a compor, a freqüentar a Lapa e viver no meio do samba. Noel Rosa retrata em sua poesia, a vida carioca, com seus hábitos, suas histórias e seu ritmo negro. Em *Conversa de Botequim*, feita em parceria com Vadico, ele retrata de forma musical e poética, a malandragem carioca. Em *João Ninguém* já situa o desprezo da classe média pelo povão, expressando os privilégios desta sociedade, caracterizando o cidadão de segunda categoria, que é a representação do negro brasileiro, que apesar de despossuído é feliz segundo sua própria forma de lidar com o real. *Onde está a honestidade?* revela sua crítica à sociedade desigual e repressora de sua época. Finalmente, em *Com que roupa?*, ele faz uma crítica de todo o processo econômico do governo da época que pode ser utilizada tranqüilamente em nossos dias. *Feitiço da Vila*, feita com Vadico, anunciava o que seria a Vila Isabel de hoje, provando a magia da poesia, seu mistério profundo.

A poesia e a música de Noel fizeram da Vila um lugar mágico, onde músicos, poetas, seresteiros, intérpretes e artistas em geral se encontram. Um dos mais famosos poetas da Vila é, sem dúvida, Martinho José Ferreira, que, apesar de ser oriundo de Duas Barras, e ter crescido curtindo as mortes nos divertidos gurufins da Serra dos Pretos Forros na Boca do Mato, fincou suas bases na Escola azul e branco de Vila Isabel, tornando-se o Martinho da Vila.

Viver de festa é seu lema, já que considera que a melhor maneira de não se estressar com o trabalho é se divertir com ele. Situa que nem sempre as diversões têm que ser descontraídas, podendo ser uma coisa forte, com lágrimas, com EMOÇÃO! Martinho é do signo de Aquário, sendo filho de Xapanã e Oxum. Nasceu num chuvoso carnaval de fevereiro, sob a benção dos Orixás, que lavaram nas águas da chuva seus pecados, traçando seu destino iluminado, tocha capaz de liderar sua gente no encontro de seus valores e ideais, através do canto, da dança, do ritual, da música, da POESIA.

Seus ideais de liberdade e em defesa dos direitos de todos os homens negros, brancos e amarelos o fazem um ZUMBI DO TERCEIRO MILÊNIO. Sua poesia é como ele: firme, simples, sincera, pregando igualdade, incutindo confiança, abrindo caminhos, discutindo idéias,

descortinando horizontes, situando regras de uma nova forma de viver, de amar, de ser...

Juntamente com Paulinho da Viola, Elton Medeiros e Candeia fundou o Grêmio Recreativo de Arte Negra Quilombo, além de durante anos organizar, em novembro, mês da consciência negra, a Kizomba, festa de integração entre afro-descendentes e africanos, utilizando grupos musicais negros tradicionais do Brasil, de Angola, da África do Sul, do Senegal, do Congo e dos Estados Unidos.

Com Rosinha de Valença fez *Benzedeiras Guardiãs*, homenagem expressiva e singela às mães, à Nanã, grande mãe-terra. Sua ligação com a poética de Noel se revela em *Alô, Noel*, feita em parceria com Cláudio Jorge. Nos sambas de enredo pontifica, tendo vários incluídos dentre os melhores de todos os tempos, como *Gbala – viagem ao templo da criação* e o antológico *Sonho de um sonho*, além do *Para tudo se acabar na Quarta-feira*.

A poesia negra se manifesta com pujança nos sambas de enredo, onde a arte se sobrepõe aos fatos, já que o compositor precisa trabalhar segundo um tema criado ou pesquisado pelo carnavalesco e contar cantando poeticamente uma história. A Vila Isabel tem no samba de Luis Carlos da Vila, Rodolfo e Jonas um dos mais belos poemas épicos que já produzimos: *Kizomba, festa da Raça*.

O GRES Em Cima da Hora tem no samba de Edeor de Paula “*Os Sertões*” de *Euclides da Cunha* um dos perfeitos poemas de todos os tempos, bem como a Imperatriz Leopoldinense com *Liberdade, Liberdade, Abra As Asas Sobre Nós*, de Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Vicentinho e Jurandir; e o Império Serrano com o *Bumbum paticumbum prugurundum*, de Beto-sem-Braço e Aluísio Machado, sem falar no legendário *Cinco Bailes da História do Rio*, de Silas de Oliveira, Dona Ivone Lara e Mano Décio que deslumbrou o país em 1965.

Ao analisar as letras desses sambas de enredo passamos a conhecer um pouco mais da vida e da cultura brasileiras.

Falando musicalmente com as crianças

Martinho da Vila, ao fazer o CD *Você Não me Pega*, buscou fazer educação para as crianças de todo o país. Afirma ele que aproveitou para “falar das afirmações todas da cultura brasileira e de nossos valores. O disco tem samba, xaxado, baião, coco e umas canções que hoje ficam difíceis de se definir”.

O CD é dedicado ao Preto, filho do casamento de Martinho com Cléo, sendo que Preto Ferreira é o nome da primeira faixa, interpretada por Martinho, com o choro do Preto e a participação de filhos e netos.

A letra é um verdadeiro primor, citando uma tradição africana de apresentar a criança à lua para que ela ajude a criar, com sua força, com sua energia cósmica:

Preto Ferreira (Martinho da Vila)

Luar, luar
Pega a criança e ajuda a criar
Meu compadre
O pretinho tá nadando
Na barriga da comadre
Quando a bolsa se romper
Vai sair esperneando
Chorando, fazendo careta
Mas seu choro é pra dizer
Que a gente tem que comer
E o seu primeiro prazer
Mamar na teta
Vô
Quando o Preto crescer
Que será que ele vai ser
Será que ele vai ser ator
ou atleta?
Depois de aprender a andar

Vai ter muito que estudar
e o nosso Preto menino
É quem vai saber fazer
e escolher
Seu destino, sua via
Êh, lua cheia
Êh, estrela guia
Poderá ser professor
Maestro, compositor
Diplomata, senador
obstetra, sacerdote
jornalista, dentista
talvez psicanalista
ou um belo ritmista
É o que me prenuncia
sua estrela alvissareira
Foi gerado com amor
Tem no nome a bela cor BIS
Preto Liscano Ferreira

Segundo Martinho, o Rildo Hora trazia as músicas inteiras, ou o embrião, e ele completava. Num dado momento, porém, pediu para fazer o inverso: entregar a letra para ser musicada, pois havia pensado no problema dos filhos de pais separados e na dificuldade de eles entenderem as novas relações. Daí surgiu *Materno e paterno amor*, que o Rildo musicou magnificamente e que serve como excelente base para discussão em escolas e lares, sobre esta situação tão delicada e tão presente na vida de inúmeras famílias brasileiras:

Materno e Paterno Amor
(Martinho e Rildo)

Gosto do papai
Gosto da mamãe
Separadamente

Não estão mais juntos
Mas são bons amigos
e muito me amam
Tenho namorado
e a mamãe também
Meu pai casou de novo
E a mamãe talvez
Padrasto e madrasta vão fazer felizes
Mamãe e papai

Quando eu crescer
Quero me casar
Mas tem que ser pra sempre
Quero que meus filhos
Tenham pai e mãe
Permanentemente
Se assim não for
Terei feito tudo
Para que eles soubessem
Que o amor paterno
E o materno amor
Sempre permanecem

Você Não me Pega situa toda a necessidade de guardarmos a criança que existe dentro de nós, bem como nossas recordações de infância, nossa vida em família e nossos valores culturais. Através das letras de Martinho e das melodias de Rildo Hora, percorremos um Brasil real, falamos de coisas sérias e conversamos com as crianças sobre tudo, desde sua concepção e nascimento, até suas preocupações com a família brasileira, como constatamos em músicas como *Menino perguntador*, *Anda, Sai Dessa Cama*, *Tá Com Medo: Chama o Pai*, *Menina de Rua* e muitas outras. Destaca-se em *Menina de Rua* a interpretação magnífica de Martinália e a excelência da letra de Martinho, que permite reflexões sobre a vida familiar, sua relevância e os problemas dos que não possuem um lar:

Menina de Rua
(Martinho e Rildo)

Diz menina, o que aconteceu
O meu pai se mandou de casa
e a mãe desapareceu
Vendo bala, pipoca e amendoim pra sobreviver
pra viver

As marquises são o meu teto
E as ruas a minha escola
Os adultos maltratam a gente
e tudo é tão ruim
tão ruim

Diz menina, quem é você?

Sou criança
mas tenho sonhos lindos
e vou crescer
quando grande eu vou querer cuidar
dos iguais a mim

Diz menina, o que já sofreu

Passei fome e também fui agredida
Mas eu não tenho medo
de falecer

Pois sonhei que no céu tem uma cidade
só pra crianças
como eu

Lá a gente almoça, janta
e dorme de cobertor
Professores nos dão amor

Não se teme o anoitecer
tem duendes pra proteger
anjos bons chegam de manhã

Diz menina como acordou
Acordei querendo morrer

A música que dá título ao disco, *Você não me Pega*, é interpretada por Bia Bedran e revive todo um cenário das brincadeiras de roda tipicamente brasileiras, que estão se perdendo no atual dia-a-dia, que limita as crianças a uma telinha de televisão e/ou aos vídeo-games:

Você não me Pega
(Rildo e Martinho)

Ontem eu sonhei
Que éramos crianças
E a gente brincava muito
A gente sorria
A gente corria
Na brincadeira de pique

Você não me pega
Feridor sou rei
Gude no triângulo
ou no Zepelin

Búlica no chão
Jogo de botão
Bafo-bafo,
figurinha
Chicote queimado
Mandraque parado
Pulos amarelinha
Você não me pega

Feridor sou rei
Pulando carniça
ou no garrafão
Eu queria era soltar pipa
E também rodar o meu pião
Mas a gente não tem mais espaço

Play não dá pra jogar bola
Prá brincar de polícia e bandido
Peço por favor que não me chame
Cabra cega é quebra-cabeça
Ao montar nosso autorama
Bom seria é ler historinhas
Mas você não larga o vídeo-game

Conversar com as crianças sobre as brincadeiras que desconhecem e praticá-las na escola é uma boa forma de manter as tradições e mergulhar na cultura do povo brasileiro.

A linguagem do corpo

Através das danças rituais as mulheres incorporam a força cósmica, criando possibilidades de realização e mudança, fazendo de seu corpo um território livre, próprio do ritmo, liberto de correntes.

Roger Caillois e Michel Maffesoli estudaram a categoria do sagrado e do profano e suas implicações com o imaginário social do povo. Algumas considerações sobre o assunto aparecem no livro *Mito e Espiritualidade: Mulheres Negras*, de Helena Theodoro (1996), que trata exatamente da especificidade do ser humano ao fazer as coisas diferentes de cultura para cultura, e de crença para crença. Isto é muito complexo, já que é uma outra tradição e nós podemos encontrar uma mesma raiz para tradução, tradição e traição.

Sendo assim, a tradição de cada povo, como a língua de cada povo, está diretamente ligada ao seu real, está ligada àquela possibilidade que cada um

tem de ver o mundo, de lidar com o cotidiano, de sentir emoção, e que tem uma maneira muito própria de ser, já que nos faz ser igual a todo mundo e ser, ao mesmo tempo, diferente.

Na tradição nagô a relação dos orixás Odudua/Obatalá não é simplesmente uma relação de acasalamento. Eles representam a Igbadu (a cabaça da existência), que seria a forma de se viver no grupo. Esta relação, então, vai muito mais longe. Há um princípio de completude do outro, de que a vida se constrói de mãos dadas (princípio feminino + princípio masculino) e cada um de nós, à medida que estabelece esta relação, estabelece um elo mais completo com as coisas que estão à volta. Significa todo um processo de equilíbrio e de harmonia, determinado por Deus (Olorum).

Para se entender bem esta relação, quero situar as mulheres do ritual gélèdès, que representam o culto às Iyá-mi, as grandes mães ancestrais.

Odudua simboliza a grande representante do princípio feminino, sendo o elemento responsável por todo o poder criador, pelo poder das mulheres, liderando o movimento das Iyá-mi, segundo os mitos, o movimento das grandes mães ancestrais. Obatalá representa o poder masculino, o poder de dinastia, de realeza, de manutenção dos valores da sociedade.

Na Sociedade Gélèdès da Nigéria, temos um ritual de mulheres vestindo panos coloridos, sendo que os diferentes panos mostram as diferentes procedências, as diferentes raízes que as pessoas podem ter na maternidade. A máscara Gélèdès, que cobre a cabeça da mulher, vai representar o que o Roger Caillois chama de mistério, de maravilhoso, dentro da cultura negra, simbolizando a grande mãe natureza.

O corpo de uma mulher sentada ou de pernas dobradas simboliza proteção e espiritualidade da história de um povo: é a identidade da mulher que guarda o presente e o futuro. A mulher é a política, por conseguir resolver os problemas sem violência, e a mulher é o cotidiano, por manter as rotinas e os rituais familiares.

Em todos os lugares a mulher está presente. As máscaras têm grande importância na vida religiosa, social e política da comunidade, mostrando diferentes categorias de mulher:

. mulher secreta – ligada ao divino, serve como passagem e receptáculo do sagrado no mundo dos vivos, por gerar frutos.

. mulher símbolo político – não usa violência para resolver as questões, aglutinando as pessoas, vivendo o cotidiano.

. mulher sagrada – símbolo de todos os tempos, pois está voltada para o futuro, sempre vulnerável e frágil, mas é aquela que abre o céu (orum) e deixa lugar para a mudança, para a transformação, o futuro.

As mulheres cantam, rezam e dançam, mostrando sua integração com o cosmos, já que a terra está em movimento, o universo está em movimento e eu só conseguirei estar em sintonia com o universo através do movimento.

Considerações finais

A pedagogia de base africana é iniciática, o que implica participação efetiva, plena de emoção, onde há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar. Reverenciam-se os mais velhos, que têm mais axé (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria. Nas culturas negras os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo. Da mesma forma, crianças e jovens têm suas obrigações, já que se encara a vida como um jogo simbólico, onde o crescimento só se dá na dimensão de luta, de desafio ou de enfrentamento das dificuldades que sempre aparecem e continuarão aparecendo ao longo da vida. Buscar celebrar a vida em toda a sua plenitude é uma ideologia, uma maneira de ver o mundo como transformação constante e como fonte inesgotável de prazer e criatividade, deixando de ser apenas a relação capital-trabalho, que gera dinheiro. Nesta cultura se busca acumular pessoas, criar laços e alicerçar amizades!

Os mitos sobre os orixás, as histórias sobre valores da comunidade, envolvendo animais, crianças e adultos, bem como os toques de atabaques, baterias de escolas de samba, o bumba-meu-boi, os blocos afros, o frevo, a congada e muitas outras formas de festejos e danças, revelam força de vida, contam como são os orixás – nossa essência mais profunda – falando dos heróis da comunidade, ensinando amizade, perdão, responsabilidade e

dando identidade cultural a todo um grupo de brasileiros, que só aprendeu a ter vergonha de suas raízes. Só através de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade. Repensar o Brasil é mergulhar em suas raízes e buscar os valores e fundamentos de uma cultura milenar, que se preocupa com a realização e felicidade das pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTUNA, P.Raul R. Asúa. *Cultura tradicional banto*. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.
- BALOGUN, Ola. A escultura dos signos. In: *Imagens da África. Correio da Unesco*, n. 7. Rio de Janeiro: FGV, 1977.
- BERND, Zilá. *Literatura e Identidade Nacional*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.
- CAVALCANTI, Maria Laura V. de Castro. *Carnaval carioca: dos bastidores ao desfile*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MinCJ/Funarte, 1994.
- CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminações e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LEITE, Fábio. A questão da palavra em sociedades negro-africanas. In: *Democracia e Diversidade Humana: Desafio Contemporâneo*. Salvador: Edições Secneb, 1992.
- LOPES, Helena Theodoro (org.). *Negro e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan/Unesco, 1987.
- LOPES, Nei. *Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1996.
- LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra e ideologia do recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- MESTRE DIDI (Deoscóredes M. dos Santos). *Contos crioulos da Bahia*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.
- RÊGO, José Carlos. *Dança do samba: exercício do prazer*. Rio de Janeiro: Aldeia/Imprensa Oficial, 1994.

- SANTOS, Juana Elbein. *Os nagô e a morte*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- SANTOS, Deoscóredes M. dos (MESTRE DIDI). *História de um terreiro nagô*. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- TEVES, Nilda F. *Cidadania, uma questão para a educação*. Rio: Nova Fronteira, 1993.
- THEODORO, Helena. *Mito e espiritualidade: mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.
- VERGER, Pierre. Grandeza e decadência do culto de Iyámi Oxorongá entre os iorubás. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). *As senhoras do pássaro da noite*. São Paulo: EDUSP/Axis Mundi, 1994.

PERSONAGENS NEGROS: UM BREVE PERFIL NA LITERATURA INFANTO- JUVENIL

Heloisa Pires Lima

Bacharel em Psicologia pela PUC.
Mestrado em Antropologia Social pela USP.

Introdução

A Literatura infanto-juvenil apresenta-se como filão de uma linguagem a ser conhecida, pois nela reconhecemos um lugar favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à construção de conceitos. A psicanálise folheou as ingênuas obras e nos contou uma história de profundos conflitos psíquicos, relacionando personagens a chaves emocionais, como abandono, perda, competitividade, autonomia, etc., que auxiliariam na ordenação da caótica vida interna da criança em formação. Para além de uma função, a terapêutica, as narrativas voltadas para um leitor jovem apresentam o dinamismo das diferentes culturas humanas e o que imaginamos ser um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação.

Mas, afinal de contas, o que é uma literatura infanto-juvenil? Enquanto tradição ocidental, esse tipo de livro surge como material auxiliar para educadores e adquire formato singular. Com a tríade livros pequenos / leitores crianças / personagens adaptados para a infância trabalham-se idéias, conceitos e emoções. Na clássica expressão de Jaqueline Held dedicada aos estudos sobre esse campo, “é a passagem do mundo da leitura para a leitura do mundo”.

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de

uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento.

Mas, quem escreve ou desenha a obra? Descolando o autor do ilustrador, a obra da editora, podemos observar melhor a conexão de um sistema de crenças e valores que se reconstrói através das imagens. Nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas. Portanto, nosso olhar procura nesse artigo enredar algumas das tipologias negras encontradas na literatura infanto-juvenil e incorpora, nessa reflexão, o aspecto das relações raciais nesse mundo dos livros.

Nesse roteiro propõe-se também a atenção sobre um estreitamento entre imaginário e condições materiais de existência da população negra, ou seja, a imagem negra seria representação ou realidade? O modelo representado interfere na realidade, limita percepções, retifica dominações?

O quadro de análise esboça alguns critérios como treino de observação: a construção ideológica do corpo dos personagens, vestimentas, hierarquias frente aos demais personagens não negros, fala, religião, concepções de civilização envolvidas, raciologias, associações encontradas com a África, tratamentos nessas associações, o grotesco, a sexualidade, etc.. A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas. A representação popular do outro racial pela mídia também sugere uma investigação, como fantasias coletivas que ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais.

Os invisíveis

Entre numa livraria, na biblioteca da escola, numa bienal do livro, ou se aproxime da estante de livros de sua casa. Agora, separe os que possuem

personagens negros. Ou, então, procure lembrar, nos livrinhos de sua infância, as figuras negras presentes nesse repertório.

Eu propus esse exercício muitas vezes para várias pessoas que geralmente não encontravam, nem lembravam de nenhum ou de muito poucos, e mais raro ainda como protagonistas. A primeira sensação era a de não existirem, de nunca aparecerem nas aventuras, nas histórias de amor, nas de suspense, no mundo das princesas, dos heróis e das turmas desses enredos. Enfim, não eram visíveis nesses repertórios comuns.

O assunto despertou cada vez mais meu interesse e com tantas investigações que realizei por conta própria, fui descobrindo um e outro personagem aqui, mais algum acolá, o que resultou numa biblioteca particular com obras das mais diferentes épocas e países que produziram imagens negras para crianças. Bem, e assim, desse montão, separei a produção mais contemporânea e urbana como exemplo de uma das séries que encontrei nesse leque.

A primeira descoberta é que a presença negra não é tão invisível assim nessa produção brasileira. Eles aparecem, no entanto, numa gama muito restrita de associações. Vamos examinar alguns dos enredos de que participam comumente.

Escravidados como escravos

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso.

O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem

do tema. Geralmente, a queixa de crianças negras se sentirem constrangidas frente ao espelho de uma degradação histórica nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não negra uma superioridade. A narrativa visual, mais contundentemente, apresenta uma dominação unilateral, onde o domínio dos que escravizaram parece total em narrativas sentimentais – diferentemente do modelo americano na sua fase politicamente correta, por exemplo, onde os personagens negros escravizados discutem explicitamente direitos civis. Juntando-se a isso o silêncio brasileiro na reflexão sobre o tema do racismo na sala de aula, e os chavões de preconceituosidades difundidos por uma historiografia pouco questionada, temos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. Todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação. A história da escravidão real e trágica teve nos seus agentes – homens, mulheres e crianças – que lidaram na condição de escravizados, não só a luta contra a sujeição, mas pela recuperação da condição humana. O ponto nevrálgico está em esta ser a quase única imagem apresentada para se reconhecerem. A restrição impede as demais escalas de identificação. Continua-se, assim, a marcá-los com o drama da condição. Povos que passam por situações de dor intensas na sua história coletiva podem entrar em contato com o sofrimento se existem outras e melhores referências que os auxiliem nessa superação. Então, essa memória pode ser trazida porque existem outras que a compensem.

Ao passarmos para o exame das imagens, devo ressaltar que a crítica não instaura uma ação de caça às bruxas, condenando autores e ilustradores dessa produção. Mesmo porque cada texto expressa um momento do autor e cada título pode ter várias versões que podemos relacionar com o contexto maior. Algumas dessas histórias são bem construídas ou até inovam por darem visibilidade aos nossos personagens negros. Porém, salientamos a importância de nos reportarmos aos casos, como estudos que auxiliem nossa percepção sobre as crenças e valores embutidos na nossa cultura literária a respeito da população negra. Vejamos, então, alguns clássicos dessa tipologia e proponho que façamos, juntos, uma leitura das imagens:

Foto: Luiz Paulo Lima



FIGURA 1

PAI JOÃO MENINO. Texto de Wilson W. Rodrigues. As ilustrações não estão assinadas nesse exemplar de terceira edição. Arca Editora, RJ, 1949.

A imagem filha do ícone pai João, a representação da triste e passiva escravidão. Do mesmo autor temos ainda:

Foto: Luiz Paulo Lima



FIGURA 2

“O PÁSSARO AZUL”. In: Contos dos Caminhos, Torre Editora, Guanabara, s/d. As ilustrações são de Nelson T. Mocho. Aqui, o grotesco alinha a construção da imagem.



FIGURA 3
A feição do rosto idiotizada retira uma altivez humana.

FIGURA 4

EM BUSCA DA LIBERDADE. Texto de Sonia de Almeida Demarquet, Ed. Vigília, BH, 1988. As ilustrações são de Paula Regis Junqueira. O menino negro, frágil de frente, contrasta com a imagem branca da figura de fundo, vestida com botas, associada à idéia de poder que a arma reforça.

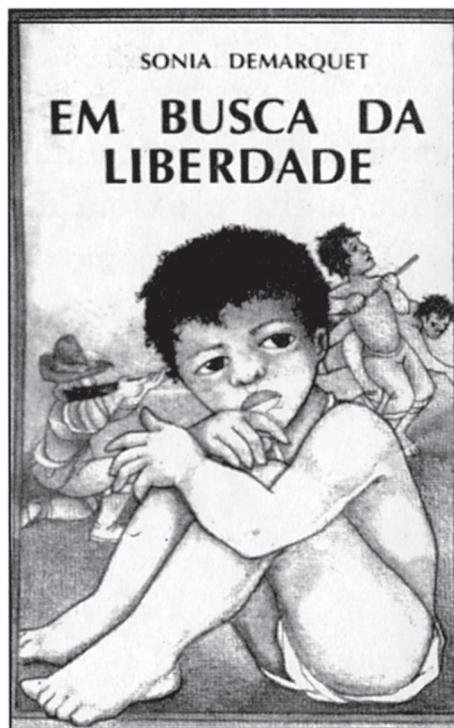


Foto: Luiz Paulo Lima



FIGURA 5

O NEGRINHO GANGA ZUMBA.

Texto e ilustrações de Rogério Borges, Editora do Brasil S/A, 1988. Os desenhos são belamente expressivos e o projeto de uma coleção que leva o nome Akpalo Alo parece repleto de boas intenções.

Porém, a mensagem

apresenta o “negrinho” que espera, que sonha, mas que está preso. A dominação unilateral, ou seja, a subjugação totalizante reifica a idéia do negro perdedor. Aparece um deus alentador e um caminho para Palmares em potencial, mas que de fato não se desenvolve nessa história. Portanto, o enredo sublinha o agente passivo.

As empregadas

Outra caracterização encontrada nesse universo são as caricaturas de empregadas domésticas. Numa realidade muito próxima da escravidão, onde as imagens funcionam como pano de fundo, como os casos:

FIGURA 6

SILVIA PELICANA NA LIBERDADE. Texto de Alfredo Mesquita, Ed. Gaveta, s/d. Ilustrações de Hilde Weber.



Ou quando vira protagonista, exarcebando-se uma estereotipia:

FIGURA 7

MARIA E COMPANHIA. Texto de Laís Corrêa de Araújo, Rio de Janeiro, Ebal, 1983. As ilustrações são de Marcelo Monteiro.



Foto: Luiz Paulo Lima



Foto: Luiz Paulo Lima

FIGURA 8

O texto reforça a idéia de uma mulher boba, que ri de tudo.

Num breve exame, observamos também que todas as criaturas desenhadas, inclusive as não negras, são caricaturas de um mesmo traço. Por que ironizar uma figura negra seria um erro? Eu responderia que o problema não está em representarmos a imagem negra nesta ou naquela expressão. A diferença para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se reconhecer, o que não está na profissão, mas na altivez, simpatia, inteligência, enfim, integridade como pessoa e não apenas bobice como configuração. Este livro, há que se ressaltar, ganhou o prêmio de literatura infantil “Cidade de Belo Horizonte”.

As Nastácias de Monteiro Lobato

Neste item poderia caber no anterior, porém, pela densidade da personagem, mereceu um tratamento particular. Primeiramente, por ser a lembrança mais presente nas diferentes gerações do século XX, como protagonista negro das histórias infantis. Uma das interpretações sobre a extensa obra desse autor apresenta-o como questionador da consagrada inferioridade do povo brasileiro. O Sítio do Picapau Amarelo seria o ambiente criado para suas histórias, a partir de 1921, como metáfora política de uma pequena república governada por duas mulheres: a erudita D. Benta e Nastácia, que representaria o saber popular e o “bom senso” de quem lida com a praticidade, pois é um dos raros personagens que trabalha nas estórias.

Bem, mas apesar dessa via democrata de poderes que se alternam das intenções de Lobato, as ilustrações não mantêm essa mesma igualdade.



Foto: Luiz Paulo Lima

FIGURA 9

Aqui temos a versão do ilustrador Voltolino, da primeira edição de “A Menina do Narizinho Arrebitado”, São Paulo, Monteiro Lobato & Cia, 1920 - Fac simile produzido pela Metal Leve, 1982 . Agora, comparemos algumas das seguintes edições:



Foto: Luiz Paulo Lima

FIGURA 10

Desenhos de Villin numa propaganda da obra Novas Reinações de Narizinho. In: Aventura de Hans Staden, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1934, p. 118 .



Foto: Luiz Paulo Lima

FIGURA 11
Trabalho do ilustrador Belmonte.
Uma Nastácia mais jovem e menos
gorda, porém, pintada de um preto
grotesco.



FIGURA 12
Ilustrações de Andre Blanc. In:
O Picapau Amarelo, São Paulo,
Ed.Brasiliense, 1955, pág 161.

Foto: Luiz Paulo Lima

Foto: Luiz Paulo Lima

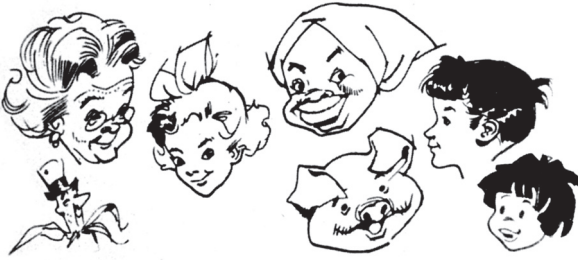


FIGURA 13

Ou ainda esta imagem onde a correspondência entre a Nastácia e o porquinho está diretamente alinhada, num desenho de Manoel Victor Filho. In: "Trabalhos de Hércules", Ed. Brasiliense, 1972

FIGURA 14

O mesmo Villin, em 1934, apresenta uma Nastácia assustadora, meio monstrenga, ridicularizando-a, enfim. Gruda-se na imagem uma série de caracterizações sutis como falta de limpeza, burrice, relaxos, desajeitos, que são transferidos ao modelo de toda uma população. A postura sempre curva está sempre contraposta aos personagens brancos altivos.



Foto: Luiz Paulo Lima

A África

A África, aos moldes coloniais, impera nessa seqüência de representações.

FIGURA 15

Silvino Silvério
- Texto de Rogério
Borges da coleção
Primeiras Histórias,
São Paulo, FTD,
1990. A estereotipia
do “primitivo” que
se repete também
na próxima figura:



Foto: Luiz Paulo Lima



Foto: Luiz Paulo Lima

FIGURA 16

Ceceu, o embaixador da África. Texto de Helena Lustescia e ilustrações de Helio Rola, São Paulo, Efusão Editora, 1988 . O assunto é abordado de forma grosseira, principalmente se o relacionarmos com as imagens íntegras de reis africanos feitas por africanos. Aqui, a caricatura pobre estende um preconceito para o imaginário sobre a África.

A violência

Nada, porém, torna-se tão chocante como os exemplos a seguir:

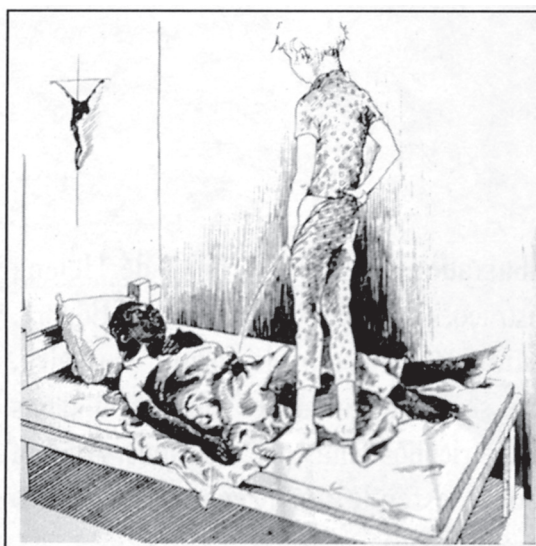


FIGURA 17

O MACACO E A VELHA. Texto de Ricardo Azevedo que trabalha aqui a versão de um conto popular dos chamados contos de riso. Todo educador sabe que um dos principais ataques à criança negra é o apelido de macaca, o que já detonou inúmeros processos de brigas que, repetidas, terminam em expulsão do ambiente escolar e marginalizações dos ambientes institucionais, de uma forma geral. No que um livro como este contribui para um comportamento anti-racismo? Faltou sensibilidade na publicação, onde pode-se facilmente associar a figura negra boba ao lado das bananas de... E isso é uma boa brincadeira!

FIGURA 18

XIXI NA CAMA - Texto de Drumond Amorim e ilustrações de Helder Augusto Waldolato, Belo Horizonte, Ed. Comunicação, 1979. A humilhação, no martírio do menino negro, é um dos casos mais violentos como construção simbólica apresentada para as crianças.



Bem, tais exemplos podem iniciar pesquisas mais sistemáticas. Porém, com este artigo, pretende-se provocar uma postura mais crítica frente a esse universo difundido no Brasil para nossas crianças. Por outro lado, há também uma infinidade de representações mais respeitadas, que contribuem para um comportamento que integra, mais adequadamente, a população negra nos reinos infanto-juvenis. Mas, isto é uma outra história!

CONSTRUINDO A AUTO-ESTIMA DA CRIANÇA NEGRA

Inaldete Pinheiro de Andrade

Educadora do Centro Solano Trindade.

Mestre em Serviço Social.

Introdução

Na véspera de iniciar a produção deste texto, acordei após um sonho que, acordada, eu vivo sonhando: eu montava uma biblioteca em comunidades pobres, abria as suas portas, muitas crianças vinham visitá-la e eu lhes apresentava a seção de literatura infanto-juvenil. Elas ficavam fascinadas e deliciavam-se com cada livro às mãos. Algumas, entre elas, iniciavam a alfabetização lendo aqueles livros. Acordei com uma sensação de plenitude e, mantendo os olhos fechados, alimentava o sonho e convocava mais gente para viajar nesta possibilidade.

O passado

Eu sou da geração da história de Trancoso: as mulheres mais velhas contando as histórias e a criançada em volta delas, corações palpitando para ouvir o “Era uma vez...”; era mais uma história iniciada. Lembro da Moura Torta, a velha invejosa; a Gata Borracheira e a madrasta (a fama que ficou para as madrastas não é das melhores); a menina que foi enterrada viva e os seus cabelos transformaram-se em capim que cresceu no quintal, denunciando a maldade do pai, o agressor. Eram muitas histórias e noutras noites pedíamos bis, não nos cansávamos, nem as mulheres contadoras: mamãe, Baía, a velha parteira e outras vizinhas que gozavam de lugar cativo nas noites em volta da mesa no terreiro, extensão da casa. Depois, o tempo dos livros; agora, já vinham como presente e a leitura era da minha responsabilidade. O fascínio de ouvir as histórias não fora perdido com as demais leituras, que foram incorporadas às atividades do meu cotidiano.

O presente

Hoje, já não há a roda em volta da mesa e o terreiro como extensão casa; só os terreiros religiosos, que continuam agregando a família negra, multiplicando-se em várias famílias, pais e mães-de-santo, filhos e filhas em lugares diversos.

O “em volta da mesa” foi lentamente substituído pela televisão e outras histórias foram introduzidas no cotidiano das crianças, com o plágio de fadas no ar ao vivo por três a quatro horas consecutivas, diariamente, com músicas, desenhos animados e brincadeiras distantes do ambiente da maioria das crianças brasileiras- Uma amostra perversa para a construção de referência deste segmento.

O livro infantil passou a ser um recurso de confronto com a televisão, competição desigual dentro de uma arena onde poucas pessoas sabem e gostam de ler. Algumas escolas particulares passaram a introduzir a literatura infantil na disciplina de Português, como leitura obrigatória de um livro por unidade, sendo que nas escolas públicas, na minha experiência, a existência desses livros nas prateleiras da biblioteca nunca fora indicada ao menos por unidade. Para quem tem estímulo da leitura a obrigação é transformada em prazer e o hábito pode tornar-se uma prática efetiva (conheço uma professora que está alfabetizando a turma com a leitura de histórias infantis, numa escola pública de Pernambuco. Quando, por alguma razão, a professora não encaminha a turma para a biblioteca, há quem reclame).

O prazer da leitura acompanhou-me da infância ao presente e com ela a literatura infanto-juvenil. Diante do que falei acima, a militância no Movimento Negro direcionou-me a utilizá-la como instrumento de identificação das relações raciais no Brasil. Defino: literatura infanto-juvenil, a literatura feita por pessoas adultas para crianças e jovens. É uma arte que povoa a imaginação, e por isso, tem o seu espaço na formação da mente plástica do ser que a ela tem acesso.

Para fundamentar o conhecimento das relações raciais na produção da literatura infanto-juvenil brasileira, realizei uma pesquisa dos livros dessa área que chegavam às livrarias do Recife entre os anos de 82 a 84. Deveria apreender o lugar que ocupava a personagem negra incluída

naquelas histórias. A seleção consistia no livro cujo título, conteúdo e/ou ilustração, fazia referência a este sujeito. Com este propósito adquiri 80 volumes, uma amostra que incluiu autores e autoras com mais de uma publicação, o que, aliás, colaborou para avaliar com mais segurança a sua participação neste recorte. Na análise, fui inclinada a fazer diferenças entre os livros recomendáveis e os que acrescentam os estereótipos disseminados na sociedade, com conteúdo explicitamente racista.

Oficina de literatura infanto-juvenil

Os livros que reforçavam a imagem do povo negro passaram a fazer parte da Oficina de Leitura, onde desenvolvi, em 1987, uma metodologia de resgate de identidade racial feita principalmente para crianças e/ou jovens nas áreas periféricas do Recife, nas escolas ou locais comunitários, após contatos com suas lideranças ou por solicitação das mesmas. Não é preciso lembrar que a maioria desta população é afro-descendente. A exceção foi quando lancei dois textos meus, realizando as Oficinas em escolas particulares, onde a quase totalidade da turma era de origem branca, com uma ou três crianças de origem negra nas salas de aula. A metodologia exige escolher a obra de acordo com a faixa etária e nível de leitura do grupo. Pede para se fazer a leitura individual ou coletiva, de acordo com a disposição do grupo ou do(a) facilitador(a). Finda a leitura, faz-se a análise, estimulando a expressão da turma que pode ser oral ou em desenho, dependendo de como a pessoa ou grupo queira expressar-se (vivi a ocasião em que o silêncio foi a forma de interpretação de algumas pessoas). Nas interpretações é possível apreender a manifestação da identidade racial, problema do grupo participante. Feita a exposição, fazem-se as observações necessárias, situando o presente para projetar o futuro com o estímulo à promoção da auto-estima da criança.

Memória, identidade e referência

Para apoiar a metodologia, recorri ao conceito de memória como o órgão que armazena as experiências positivas e negativas e “que formam o patrimônio cultural de cada pessoa” (DISTANTE, 1988, p. 88). A memória, vinda das experiências com a escola, a igreja, os meios de comunicação, com as expressões orais – piadas, música, anedotas, vaias etc. – mantém em evidência

uma clara referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil. A introjeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra quando ela quer “reconhecer-se no passado e imaginar-se no futuro” (MUSZKAT, 1986, p. 27). Distante define a identidade de uma pessoa como a consciência de que o seu modo de ser, de viver e de falar seja semelhante ou até mesmo possa identificar-se com o modo de ser, de viver e de falar de um determinado povo ou de uma determinada comunidade ou tribo (DISTANTE, *op. cit.*, p. 83). Juntar os fragmentos da memória constitui o processo de identidade de uma pessoa.

Pergunto: que orgulho tem a criança negra quando busca na memória a história do seu povo? Qual o papel do seu povo na história do Brasil? Como a família que coleciona a mesma memória administra as inquietações – ou o silêncio – dessa criança?

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. Referências, segundo Distante, são pontos claros no próprio passado (DISTANTE, *op. cit.*, p. 84). Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade. É a última experiência que a militância do Movimento Negro depõe ao assumir o novo status – o status de pertencer ao povo negro – e o mesmo depoimento tenho encontrado na maioria das crianças ou jovens nas Oficinas de Auto-estima, que também chamo de Identidade Racial. Para refazer o presente – a identidade – a Oficina leva ao caminho de volta – a memória – aproveitando ou estimulando no prazer da leitura e, através dessa, a construção da auto-estima. É tentar refazer a história individual na história coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras. Nisto consiste a Oficina de Identidade Racial.

As parcerias

Considerável número de escritores e escritoras têm contribuído para a dinâmica dessa Oficina, inclusive com textos adequados para os diversos níveis de leitura. São: Ana Maria Machado, a maior colaboradora; Joel Rufino dos Santos, Ruth Rocha, Alaíde Lisboa de Oliveira, Giselda Laporta Nicolelis, Mirna Pinsky, Isa Silveira Leal, Margarida Ottoni, Ronaldo Simões Coelho, Lúcia Pimentel Góes, Tenê e Rogério Andrade Barbosa. São livros com 8 a 16 páginas que cobrem um horário regular de aula. Para jovens com desenvoltura na leitura indico os livros de Júlio José Chiavenato, Lourenço Cazarré, Barioni Ortêncio, Lúcia Ramos, Lucília Junqueira de Almeida Prado, Renato Pallottini, Jair Vitória, Luiz Galdino, além de outros livros dos escritores e das escritoras acima com a mesma temática. São livros para serem lidos em casa, dado o maior número de páginas que contêm. Estas parcerias têm sido presença constante nesta prática, pela seriedade com que incluíram a questão negra no seu discurso. É bem possível que eu tenha omitido o nome de alguém que compartilha desta literatura, por falta de conhecimento.

Outros temas dentro da literatura infanto-juvenil

Outros temas podem também ser discutidos com a mesma metodologia, como a questão indígena, a ecologia, o gênero, a sexualidade. A oferta do material produzido atende às minhas necessidades de facilitadora da Oficina, é só passar um tempo nas livrarias e/ou bibliotecas.

Nesta altura o sonho real continua. Tenho trocado tal experiência com outras pessoas que já multiplicaram-na além da região metropolitana do Recife.

Uma liderança de uma das Comunidades Negras Rurais disse que, quando se olhava, olhava o povo onde ela nasceu e vive, tinha um sentimento tão estranho de anonimato que ela não sabe e não pode expressar, ainda hoje, tamanho era o vazio existente. Ela não tinha nenhuma ponte que a ligasse ao passado. Não tinha memória, não tinha identidade, avalia. No momento em que ela, junto com dois ou três companheiros, pegaram um fio da meada,

a volta foi fantástica; atravessaram a ponte e tudo reconstituiu-se. Hoje ela e muitos outros e muitas outras sabem de onde vieram e sabem para onde vão. A história de vida agora é outra. Hoje lá se fala “o meu povo”.

Visitando as Comunidades Negras Rurais do Estado, ouvi pontos de identificação em que, com um estímulo a mais, os fragmentos sedimentarão os processos de identidade racial, fundamental para que cada população tome às mãos o comando do seu destino histórico no mundo. Continuarei com o sonho da construção da biblioteca em cada lugar onde não existe uma.

Ao Professorado

A Oficina de Leitura apresentada não constitui uma receita para ser seguida à risca. A criatividade de cada facilitador(a) pode movimentá-la como desejar. O termo facilitador(a) é próprio para a prática porque a função é tornar fáceis as questões que as crianças encontram na discussão. Para isso, esta pessoa tem que ser ou estar livre dos estereótipos arraigados na sociedade brasileira e que corroem como metástase o corpo da sua diversidade racial.

Uma Oficina não é suficiente para crianças brancas ou negras reconhecerem-se como seres diferentes, com histórias diferentes, nem superiores nem inferiores. Uma Oficina é um momento de reflexão que deve ser bem conduzida pelo(a) facilitador(a), de modo que as crianças saiam dela fortalecidas – e não envergonhadas, brancas ou negras – para continuar uma convivência onde os estereótipos consigam ser corrigidos e ambos os grupos vivam com mais saúde, livres do racismo, já que o racismo destrói quem o manifesta e quem é vítima. Uma Oficina pode dar sequência a tantas outras, quando convier. Mãos às obras, literalmente!

Eu estou acordada, terminando o texto e quero fazer deste sonho uma realidade, tão real quanto a minha memória e a minha identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Ensaio para uma Literatura Infanto-juvenil Libertadora*. Recife, 1986, mimeo.

_____. *Cincos Cantigas para se Contar*. Recife: Produção Alternativa, 1989.

_____. *Pai Adão Era Nagô*. Produção Alternativa. Recife, 1989.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A Literatura Infantil: visão histórica e crítica*. 5ª edição. São Paulo: Global, 1987.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1983.

DISTANTE, Camelo. *Memória e Identidade*. In: *Identidade e Memória. Tempo Brasileiro*,

nº 95, Rio de Janeiro, out./dez de 1998.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, Juventude e Crise*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

MUSZKAT, Malvina. *Consciência e Identidade*. Série Princípios nº73. São Paulo: Ática, 1986.

PERROTI, Edmir. *O Texto Sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador: CEAO/UFBA, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. 2ª edição. São Paulo: Global, 1982.

_____; LAJOLO, Marisa. *Literatura Infantil Brasileira*. História e Histórias. São Paulo: Ática, 1984.

AS ARTES E A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA

Maria José Lopes da Silva

Graduada em Letras pela UFRJ

Mestre em Lingüística pela UFRJ

Trabalhando com a diversidade em artes, na escola fundamental

As normas estéticas variam muito de acordo com o lugar e a época. Por exemplo, na Europa Ocidental, os ideais estéticos da Renascença eram muito diferentes das concepções estéticas de sociedades não européias da mesma época. Vê-se, então, que a linguagem artística só tem um caráter “universal” se conhecemos os contextos histórico e sociocultural nos quais uma determinada obra foi produzida ou se, pelo menos, estamos abertos para esquecer por algum tempo os critérios que aprendemos com os nossos antepassados. Outra dificuldade é que não existe definição de arte que seja válida para todas as sociedades. O que aqui é percebido como obra de arte, em outro lugar é percebido como um objeto religioso e, dentro de uma mesma realidade, não é simples delimitar exatamente o que é arte e o que não é. Onde a arte começa? O objeto puramente utilitário, cheio de elementos decorativos, não é uma obra de arte?

Influenciado pelas esculturas e máscaras africanas que começavam a aparecer em alguns ateliês de Paris, Pablo Picasso, expôs, em 1907, o quadro *Les Demoiselles d’Avignon*, recorrendo à composição das formas geométricas (o cubo, o quadrado, etc.) e à deformação plástica, principalmente dos rostos das figuras. Estava lançado o Cubismo nas Artes Plásticas.

Os estudiosos atuais sustentam que a *arte abstrata* (representação da “idéia” que o artista tem do objeto ou da pessoa) se encontra, *há séculos*, em toda a expressão da arte negro-africana: indumentária, utensílios, mobiliário, habitação, máscaras, esculturas, pinturas, tatuagens, desenhos, tecidos, artesanatos, etc. Em outras palavras, o que no Ocidente era considerado uma inovação artística, já era produzido há centenas de anos pelos africanos, cuja

arte, no entanto, continuava a ser vista pelos europeus como “primitiva” e inferior.

Além de Picasso, artistas como Braque, Vlaminck, Derain e outros também “descobriram” e se inspiraram na arte negro-africana. Assim, a Arte Moderna, que revolucionou a história das artes em todo o mundo ocidental, tomou como modelo os valores, as formas plenas de significação e a criatividade africanos.

Em termos do que tudo isso possa ter influenciado a arte brasileira, de acordo com o pesquisador e ativista pelos direitos civis dos negros Abdias do Nascimento,

desde o início, coincidente com a colonização européia do país, fabricam-se e se consomem no Brasil porções de conceitos racistas. E isto enquanto os africanos produziam. Escravos procedentes do Golfo da Guiné se mostraram altamente desenvolvidos em sua cultura, testemunhado pelos famosos bronzes de Benin (Nigéria) e de Ifê; aqueles do Daomé (Benin), e outras partes nigerianas exibiam trabalhos de cobre de alto valor, e os Ashantis se revelaram através da qualidade e beleza dos seus tecidos. Da Costa do Marfim, Daomé (Benin) e Nigéria, vieram especialistas em madeira e trabalhos em metais, enquanto de Moçambique vieram artesãos de ferro...³

O próprio estudioso francês Roger Bastide, que durante alguns lecionou na USP, assim se pronunciou: “a arte afro-brasileira é uma arte viva, não estereotipada. Mas na sua evolução até as últimas transformações, ela vem preservando as estruturas tanto mentais como puramente estéticas da África”⁴.

No entanto, nos dias atuais, o preconceito dominante ainda vê o artista negro brasileiro como “primitivo” e “naïf” (*ingênuo*); é grande a barreira que o artista plástico negro encontra para impor-se no mercado brasileiro.

Cabe aos professores de Artes, então, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura auto-

denominada “universal” (a cultura ocidental imposta). O aluno já vem para a escola com um potencial criativo; a escola não precisa induzi-lo, *sua função é trabalhá-lo*.

Sabemos que o currículo do Ensino Fundamental se compõe de 8 ciclos. Então, é importante que no 1ª e no 2ª ciclos a aprendizagem seja expressamente lúdica e leve os alunos à descoberta e à construção do seu saber.

Será, então, necessário legitimar os valores culturais dos diferentes grupos étnicos para que a Educação Fundamental possa perceber toda a riqueza que o aluno traz.

Ao incluir, tanto nos *Objetivos Gerais* como nos *Conteúdos de cada Ciclo*, a sistematização dos diferentes saberes e cosmovisões, os educadores estarão recusando as armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamento.

Para tal, deve-se ter em mente as seguintes *Orientações Gerais para a Área de Arte, nos oito ciclos da Escola Fundamental*, o que inclui as *modalidades artísticas específicas*:

- Relativizar o conceito do “Belo”
- Relativizar o conceito de “Arte”;
- Reconhecer a África como uma das matrizes legítimas da cultura humana, em geral, e da brasileira, em particular, sem fazer referência apenas à permanência de algumas “marcas” restritas à esfera da música, da dança, da comida, etc., e marcadas por seu “exotismo”.

Por outro lado, penso que haveria alguns *Conteúdos relativos a Valores, Normas e Atitudes*, também propostos para serem trabalhados de primeira à oitava séries, em Artes, *incluindo as formas artísticas específicas*:

- Percepção, por meio de diferentes modalidades artísticas, de que cada pessoa tem um corpo com *características fenotípicas diferentes*;
- Valorização da própria identidade étnica e cultural e fortalecimento da auto-estima;
- Identificação enquanto pessoa no grupo;

- Interiorização de uma postura despreconceituada em relação às diferentes cosmovisões e etnias;
- Desenvolvimento de uma dimensão específica do aspecto estético das culturas africanas e afro-brasileiras;
- Reintegração do universo cultural, estético e simbólico das culturas africanas e afro-brasileiras no contexto da ancestralidade brasileira.

TEATRO

Introdução

Os traços do preconceito e da estratificação social sempre estiveram presentes no teatro brasileiro, ocupando o negro sempre o papel de coadjuvante na cena nacional. O personagem negro no Brasil tem sido confinado a abrir portas, a servir de caricatura do empregado doméstico e a sofrer o determinismo de uma posição social que o confina a servidor.

Através do Teatro, em particular, o Brasil insiste em se expressar com padrões das estruturas européias, repetindo lugares comuns tais como: “o Teatro, como Arte, foi criado pelos gregos...”.

Entretanto, na África, existe remotamente um jogo teatral chamado *irin ajo* (da tradição iorubá), destinado à distração e divertimento dos espectadores. É, de fato, um teatro ambulante concebido apenas para divertir, e que remonta ao período *pré-islâmico*.

Outro exemplo é o drama ritual africano, que constitui o essencial da arte de representar tradicional africana. Nele, o ator ou atores participam de uma representação dramática coletiva, cuja finalidade é evocar os elos que unem os seres humanos à divindade. A máscara e a indumentária utilizadas funcionam como acessórios teatrais que permitem ao ator “representar” o papel do ser divino ou do espírito invocado durante o ritual. Os elementos artísticos (música, dança, drama, etc.) aparecem no contexto de um rito

sociocultural cujo objetivo não é a performance artística, mas que, apesar disto, diverte e tem beleza plástica. Indiscutivelmente, o espectador usufrui de um prazer ao assistir ao “espetáculo”, sendo que o elemento artístico está no papel que esse “espetáculo” desempenha, enquanto meio posto a serviço de um objetivo que não é artístico.

Portanto, os elementos dramáticos das cerimônias rituais na sociedade tradicional africana não são jamais apresentados fora do seu contexto original, não tendo, por sua vez, como objetivo principal divertir ou distrair.

Ainda para ilustrar, temos os Reinados, Congos e Congadas de algumas regiões brasileiras. A idéia de uma “memória” de fatos históricos nestes rituais é reforçada por Maria de Lourdes Borges Ribeiro, a partir do testemunho, muito anterior, de Gustavo Barroso: “Gustavo Barroso não tem dúvida de que o auto dos congos rememora episódios das guerras afro-luso-flamengo-brasileiras na África, durante a segunda metade do século XVII”⁵.

Orientações Didáticas para “Teatro”: objetivos gerais, sugestões de conteúdos e atividades

Objetivos Gerais

- Resgatar a cultura afro-brasileira no sentido de reintegrar os educandos nos valores étnicos e sociais da ancestralidade nacional;
- Levar o aluno a conhecer as concepções estéticas africanas;
- Levar o aluno oprimido a atuar conscientemente de modo a contribuir para a assunção da sua cidadania;
- Facilitar a construção da identidade do aluno através de uma auto-identificação positiva consigo mesmo e com o patrimônio histórico-cultural brasileiro;
- Levar o aluno a reconhecer criticamente os estereótipos de representação étnica encontrados nas Artes Cênicas, em geral, e no teatro brasileiro, em particular.

Sugestões de conteúdos e atividades

Vão através dos tempos; desenhos imaginativos; dramatização dos diferentes grupos étnicos que contribuíram para a formação do povo brasileiro; sensibilização para conhecer as diferentes etnias africanas (maneira de vestir, calçar, pentear; como carregam os filhos; hábitos; costumes; religiosidade, etc.); o aluno conta a história do seu próprio nome, sua origem; o aluno será levado a entender porque os negros perderam a identidade do nome; o aluno será levado a conhecer a história de outros nomes significativos para a comunidade negra; desenhando o próprio nome; trabalhando plástica e gestualmente o próprio nome, etc.; movimentos corporais dos mitos e lendas; brincadeiras e jogos de percepção, levando a que os alunos se conheçam uns aos outros e respeitem suas características fenotípicas; dramatização das pessoas que trabalham em casa, na escola, no bairro, observando as suas características; levar o aluno a manifestar *teatralmente* a *real* História do Brasil – a que não é contada –, bem como agressões vividas e vivenciadas; jogos dramáticos através dos quais o aluno exteriorize seus sentimentos e observações pessoais; leituras dramatizadas; corais falados sobre os mais variados temas; cantos; danças; pesquisa, elaboração e utilização de bonecos, máscaras, cenários, figurinos, adereços, etc.; a importância dos elementos da natureza nas culturas de matriz africana; mitos; lendas; contos; literalidade/oralidade; improvisações livres e orientadas; textos criados pelos alunos; textos alheios sobre a temática do negro; textos jornalísticos; ida ao teatro, ao circo, etc.; entrevistas com atores, artistas de circo, etc.; articulação entre expressão corporal, expressão plástica e expressão sonora; os diversos tipos de teatro aplicado à Educação: teatro de ruídos, sons e ritmos; teatro de mãos; teatro de máscara; teatro de sombras; teatro de silhuetas; teatro de griôs; Teatro do Oprimido, etc.; trabalhar com autores que escreveram e se preocuparam com a arte de fazer teatro para o negro: Teatro Experimental do Negro; Teatro Popular Brasileiro; etc.

ARTES VISUAIS

Introdução

As crianças pobres aprendem uma porção de coisas fora da escola. As crianças que moram na periferia das grandes cidades e nas zonas rurais têm que aprender a se “virar” sozinhas mais cedo do que as crianças de classe média, que vivem num ambiente mais protegido. Como não têm quem delas se ocupe, as crianças pobres aprendem a cuidar de si mesmas e a resolver sozinhas os problemas que forem aparecendo. Elas inventam brinquedos e jogos com muita imaginação e poucos recursos. Aprendem a sobreviver na rua e começam, desde pequenas, a fazer “bicos” para ganhar a vida. Em suma, elas vivem situações e enfrentam problemas que as crianças de classe média não conhecem.

Por isso, é importante que, ao se trabalhar os elementos estruturais – a linha, a forma e a cor – se integrem todos esses elementos ao processo de vida do educando, dando-lhe condições de reviver a sua cultura. É papel da escola fazer com que esta experiência de vida, isto é, o *currículo do aluno*, seja revivido pela escola intensamente.

É de fundamental importância que, em qualquer série em que o aluno esteja, se valorize a sua auto-estima, ou seja, que o aluno *construa*. O educador deve estar atento no sentido de não trazer coisas prontas para o educando, tirando, com isso, todo o seu potencial criativo.

Daí o papel das Artes Visuais no Ensino de 1ª Grau, não desvinculando a vida ativa do aluno e a escola.

Estética e Representação Étnica nas Artes Visuais

A citação abaixo é bastante ilustrativa:

[...] A tevê mantém esta programação [...] muito mais sofisticada, com mensagens muito mais insinuentes, especializada em atuar nas entrelinhas. [...] Como surge o personagem ou o tema negro nas mensagens veiculadas por esta programação? Em geral, os personagens negros expressam seres socialmente subalternizados ou desqualificados, delinqüentes, ridicularizados, risíveis, malandros, promíscuos, imorais, primitivos, espetaculosos, bufões, ex-cativos, etc., vivendo situações ambíguas, moralmente desaconselháveis, não sérias, exóticas [...] Todos esses ingredientes de representação étnica são encontrados na tradição oral, na literatura de cordel, na literatura ficcional e até mesmo na literatura científica e no livro didático. Deste ponto de vista, os modernos meios de comunicação de massa não são nascedouro desta composição estereotipada. Seu papel consiste em captar, propagar e reforçar toda uma representação nacional sobre o negro, com eficiência inigualável ...⁶

Todos estes ingredientes de representação étnica são encontrados *nas Artes Visuais como um todo, e na mídia, em particular*, exigindo que a Educação Fundamental intervenha seriamente para que tais estereótipos não continuem a entrar na escola.

Estética e Culturas de Matrizes Africanas nas Artes Visuais

Como sabemos, foram trazidos para o Brasil e para as Américas, em geral, vários grupos étnicos africanos, com filosofias diferenciadas, mas com uma grande identificação nas suas “visões de mundo”. De acordo com a tradição africana, a atividade ritual é que engendra as demais atividades do grupo: música, dança, cânticos, recitações, coreografias, arte, artesanato, cozinha, etc. No Brasil, devido às necessidades do próprio culto, esses aspectos foram recriados justamente *nos terreiros de Candomblé*, gerando, assim, intensa atividade artística.

O *belo*, na concepção africana, tem um valor *utilitário*, e não simplesmente estético. Os objetos têm uma finalidade e uma função, que vão além da mera representação material. Do mesmo modo, na escultura, as máscaras não são esculpidas para serem contempladas como obras de arte, mas para serem usadas por ocasião de cerimônias rituais, sociais e religiosas.

A arte, nesta concepção, representa o transcendental, o sagrado. Um patuá, por exemplo, tem um significado complexíssimo, muito além dos materiais que entraram na sua composição. Um estudioso ou uma pessoa comum que olhasse um patuá com desprezo, pisando-o, chutando-o, ou jogando-o na lata de lixo, por achar que “aquilo” “não vale nada”, na verdade, estaria cometendo um ato de ignorância. Quantos séculos de conhecimento e sabedoria se estaria jogando fora por puro preconceito?

É lutando pela legitimação dos valores culturais do povo, que a escola poderá perceber toda a riqueza e complexa simbologia que o aluno traz. Sistematizar toda a essência estética da nossa cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamento.

Orientações didáticas para “artes visuais”: objetivos gerais, sugestões de conteúdos e atividades

Objetivos Gerais

- Resgatar, por meio das Artes Visuais, a ancestralidade/atualidade cultural africana;
- Levar o aluno a conhecer as concepções estéticas africanas;
- Possibilitar ao aluno identificar-se como pessoa no grupo;
- Levar o aluno a reconhecer criticamente os estereótipos de representação étnica encontrados nas Artes Visuais, na publicidade, e na mídia, em geral.

Sugestões de conteúdos e atividades

Jogos plásticos, levando os alunos a combinar de várias maneiras os objetos que lhes estão mais próximos: cadernos, livros, lápis, caixas, latas, jornais, revistas, etc., favorecendo, assim, as condições para que os mesmos vivenciem experiências, sem necessitar de materiais sofisticados; desenhos livres, dando oportunidade aos alunos de se expressarem oralmente sobre eles; criação livre com vários materiais como madeiras, folhas secas, capim, pedras, areia, água, barro, etc.; representação dos elementos da natureza segundo a visão do aluno, sem esquemas pré-estabelecidos; desenho do seu auto-retrato; desenho do retrato dos colegas, familiares, etc.; massa de modelar; sucata; informar sobre a origem africana de máscaras, esculturas, objetos, miçangas, colares e outros adornos, etc.; a origem africana da arquitetura egípcia (as pirâmides); a habitação africana; o papel da pintura corporal e da tatuagem na África; informações sobre a arte sacra realizada por artistas afro-brasileiros como: Francisco Chagas (Igreja do Carmo, séc. XVIII), “Aleijadinho” (várias cidades de Minas Gerais), Sebastião Januário (Dores de Guanhões, Minas), etc; narrativa da história pessoal do aluno; dramatizações; criação a partir da reta, deixando o lápis bailar à vontade no papel; trabalhar com vários instrumentos de percussão, levando os alunos a fazer várias construções plásticas com seus corpos; levar os alunos a conhecer a arte africana: origem, modelos tradicionais; oficinas de modelagem, colagem, pintura de tecidos, pintura corporal, etc.; oficinas de gravura, escultura, histórias em quadrinhos; música e dramatizações rituais e lúdicas; trazer fotos, objetos, vídeos, slides, etc., representando antepassados africanos para que os alunos os recriem, construindo ornamentos, objetos utilitários; pesquisar como os negros aparecem retratados na publicidade, no cinema, nas publicações, na televisão, etc.; organização de mostras e exposições no espaço escolar; visitas orientadas a museus, ateliês, galerias, exposições, mostras de vídeos; idas ao cinema; produção de vídeos; aproveitamento da informática: desenho industrial, desenho animado; fala, escrita e outros registros sobre as questões trabalhadas na apreciação das imagens; etc.

MÚSICA

A técnica, a execução musical e o educando

O ensino da Música não poderia ser o resultado da observação da maneira de ser das nossas crianças e da troca de idéias e experiências entre nossos professores? Pelo contrário, muitas vezes, músicos natos são simplesmente travados por algum obstáculo psicológico fácil de eliminar. Com frequência, pode-se paralisar uma faculdade, não apenas momentaneamente, mas também de forma duradoura. Os professores são, muitas vezes, impotentes para ajudar os alunos a se desembaraçarem de seus “entraves”, e acabam por rotulá-los de portadores de insuficiência congênita em determinada atividade. É comum encontrar alunos que cantam afinado e têm um senso exato de ritmo. No entanto, desde o momento em que se lhes ensina a tocar um instrumento, essas faculdades de ajustamento de entonação e exatidão rítmica desaparecem completamente. A pretensa “falta de dom” muitas vezes é simplesmente dificuldade de se familiarizarem com as condições do jogo instrumental. Tornam-se bruscamente rígidos e desajeitados na presença um instrumento musical, cuja construção e estrutura lhes parecem no irremediavelmente misteriosas e caóticas.

Achamos importante que a escola esteja atenta no sentido de fazer fluir o potencial no educando, e que faça um trabalho voltado para a música, dando-lhe condições de tirar do seu próprio corpo o som, o ritmo, a tonalidade, a intensidade, partindo para a instrumentalização de base: a percussão. Outros instrumentos – sopro, corda, etc. – , deverão ser trabalhados à medida que os alunos mostrarem interesse. Esse interesse até poderia surgir, quem sabe, se ele fosse estimulado a produzir o seu próprio instrumento musical.

A Concepção Africana do Ritmo

Toda obra artística africana está impregnada de um ritmo que significa algo. Suas partes estão ritmicamente articuladas umas às outras. Como afirma o poeta senegalês L. S. Senghor, o ritmo é para o africano a pura expressão da energia vital. Para o africano o ritmo está na poesia, música e

nos movimentos da dança; nas linhas, cores, superfícies e formas, através da arquitetura, da pintura e da escultura. É o que dá forma à palavra, o que a torna viva e eficaz, a ponto de ele acreditar: a palavra rítmica divina criou o mundo. Na poesia, o ritmo aparece como uma arquitetura, uma fórmula matemática; mas também a prosa é impulsionada pelo ritmo. Para o africano, a prosa não se distingue fundamentalmente da poesia, que é apenas uma prosa mais forte e regularmente rítmica. O maior legado em prosa que os africanos nos deixaram é *a fábula e o conto*.

Mais importante que o ritmo das palavras é o ritmo dos instrumentos de percussão. O som dos tambores é linguagem: *é a palavra dos antepassados*, que falam através deles fixando os ritmos fundamentais. Certos ritmos provocam uma qualidade específica de movimento e nível de energia, a maior parte dos quais no esquema africano. Em outras palavras, eles atacam o sistema nervoso criando respostas em diversas áreas do corpo: pés, região pélvica e pescoço, que envolve os ombros e a cabeça. Os braços e as mãos geralmente acompanham as pernas e os pés, funcionando mais como um meio decorativo. Já os ombros são utilizados como órgãos secundários de suporte. A presença dessas formas rítmicas indica também a extensão de sua influência musical no mundo. A polirritmia africana, por exemplo, foi determinante no estilo swing do jazz.

Os principais elementos da música africana são de caráter rítmico-percussivo, coreográfico, místico-religioso, vocal, lexical e humorístico. Esses elementos viriam a fazer parte direta da estrutura musical brasileira, dando-lhe novas formas e características representativas. A manifestação mais antiga no domínio do canto, que é a melopéia, revive no Brasil através dos gritos modulados para chamar o gado; pregões dos vendedores ambulantes; cantos de trabalho antes denominados “vissungos”; cantos de engenho, etc.

Orientações didáticas para “música”: objetivos gerais, sugestões de conteúdos e atividades

Objetivos gerais

- Valorizar a identidade do aluno;
- Despertar no aluno a sua sensibilidade criadora;
- Levar os alunos a construírem criativamente o seu próprio material;
- Levar os alunos a conhecerem outros grupos étnicos e culturais.
- Levar os alunos a resgatar o conhecimento das influência africanas na arte brasileira.

Sugestões de conteúdos e atividades

Percepção dos diferentes sons do corpo, do espaço, da natureza; aproveitamento das experiências trazidas pelo aluno (entrevistas de modo a conhecer suas experiências de vida); conhecimento dos instrumentos musicais de origem africana; desenhos, utilizando lápis cera, papel, massa de modelar, farinha de trigo, etc.; aproveitamento de sucata (caixas de papel, latas diversas, arame, plásticos, etc.), galhos de árvore, folhas (assobio), talos de mamona, bambu, etc.; teoria dos diferentes ritmos; informações sobre os povos africanos; história da música dos diferentes povos africanos; o papel da percussão na tradição religiosa afro-brasileira; utilização da capoeira para ambos os sexos; visitas a museus; ida a shows, cinema; mostra de vídeos; organização de exposições e concursos musicais; oficinas de construção de instrumentos musicais; pesquisa em discos, cds, vídeos, etc. de modo a conhecer a música africana; entrevistas com compositores, cantores, bandas, pessoas ligadas à Umbanda, ao Candomblé e à capoeira; informações sobre a influência africana na música popular brasileira; informações sobre influências africanas na música contemporânea: samba, escolas-de-samba, pagode, axé music, rap, funk, rock, jazz, charme, reggae, salsa, lambada, soul music, blues, rithm and blues, etc.; o canto religioso (spiritual, gospel,

ladainhas, canto para os orixás), os cantos de trabalho, pregões; informações sobre a proposta política e cultural (justiça, igualdade social, dança, música) de bandas afro-baianas como o Ilê Ayê, e afro-cariocas como a Afro-Reggae; quadrinhos, jogos musicais.

DANÇA

O corpo é ritmo, o espaço é movimento

O africano considera seu corpo sempre globalmente. Cada gesto é vivido como simples elemento de uma expressão humana complexa que recorre ao mesmo tempo à palavra, à memória, à tradição, aos sentidos, às reações viscerais... Assim, o gesto é sempre de grande significação. O africano considera o seu meio ambiente um cenário vivo, impregnado de forças e símbolos. Como todos os povos do mundo, os africanos também observaram que a força muscular e a habilidade manual são nitidamente maiores do lado direito do corpo, devido a causas já descobertas pela anatomia e fisiologia modernas. Assim, o eixo direita-esquerda é o eixo do poder e da fraqueza.

O corpo só está vivo enquanto animado por ritmos biológicos, variados, enquanto explora o espaço e o tempo por gestos ritmados. Durante muitas luas, preso às costas da mãe, o recém-nascido continua em contato carnal com ela, percebendo os ritmos que lhe eram familiares durante toda a gestação: música da respiração, do coração e da palavra, movimentos do corpo durante a caminhada e as tarefas domésticas, linguagem apaziguadora das canções de ninar. Mais tarde, em todas as idades, o ritmo irá pontuar todas as atividades humanas, produtivas ou festivas.

A arte africana, e particularmente suas danças, suas músicas, suas máscaras e cimeiras de máscaras criadas para a dança, encerram o seguinte sentido: a dança – e todas as artes que dela se originaram ou a acompanham, do canto à escultura e à poesia – tem por objetivo captar a força viva cósmica e transcendental que nasce dos esforços ritmados do grupo.

Como a máscara, a dança é um condensador de energia: ambas reúnem as forças esparsas da natureza e da comunidade, de seus vivos e de seus mortos, e criam núcleos mais densos de realidade e de energia. Um tal desígnio impõe ao dançarino ou ao escultor da máscara uma estilização do corpo, uma extrema tensão das forças, para conservar apenas o essencial e expressar, em movimentos mais poderosos e mais rítmicos que os do cotidiano, a participação da natureza cósmica e transcendental.

Assim, afirma-se e constitui-se a unidade do homem e de seu meio, do indivíduo e do grupo, do corpo e do espírito. Não se trata de confundir a “arte-dança” com a religião, mas de saber e sentir que as origens são as mesmas.

A dança está presente em todas as atividades cotidianas do homem e da mulher africanos: na caça, na pesca, no trato com a terra, nas cerimônias de casamento, de nascimento, nos rituais de passagem da adolescência para a idade adulta, e até mesmo na morte.

A dança africana tem a mais variada gama de etnias, ritos, origens e conceitos. No Brasil, temos vários legados das danças africanas, não apenas no Candomblé, no samba e na capoeira, mas também nos vários *ritos e práticas* do cotidiano, como: expressões de angústia, sofrimento, recordações, ânsia de liberdade, etc.

Nosso objetivo é incorporar tudo isto no currículo da Educação Fundamental. Para tanto, proponho a cada escola um *Programa de Dança e Música integrado*.

Orientações didáticas para “dança”: objetivos gerais, sugestões de conteúdos e atividades

Objetivos Gerais

- Resgatar, por meio da Dança, a ancestralidade/ atualidade cultural africana;
- Levar o aluno a conhecer as capacidades e os limites do seu corpo;
- Desenvolver os aspectos cognitivos, motores e a harmonia do corpo;
- Desenvolver o espírito coletivo dos educandos;
- Desenvolver a criatividade dos alunos.

Sugestões de conteúdos e atividades

Programa de Dança e Música integrado (ver sugestões em Música); trajetória histórica das dimensões da dança, trazendo-as para o hoje; confecção de roupas adequadas às danças afro-brasileiras confecção de materiais; informações sobre o papel do corpo no contexto tradicional africano; os eixos que dividem o corpo humano em duas partes simétricas (vertical, frente-trás; esquerda, direita), movimentos gestos e coreografias; ritmos técnicos (produtos, ferramentas), ritmos do canto, da dança e dos instrumentos musicais; a silhueta do corpo articulação entre expressão corporal, expressão plástica e expressão sonora; alujá, babassuê, baião, batuque, carimbó, caxambu, coco, congada, lundu, samba, taieiras, xangô, tambor-de-mina, etc.; dança contemporâneas do universo cultural dos alunos; visitas a museus mostra de vídeos; ida ao teatro; etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALOGUN, Ola; AGUESSY, Honorat; DIAGNE, Pathé. *Introduction à la Culture Africaine*. Paris: UNESCO, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Congos, Congadas e Reinados: Rituais de Negros Católicos”. In: Revista *Cultura*. Brasília: Ano 6, n° 23, 1976.

BASTIDE, Roger. *Arte e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1979.

Da MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DIOP, Cheikh Anta. *Nations Negres et Cultures*. Paris: Presence Africaine, 1955.

_____. *Anteriorité des Civilisations Negres: mythe ou verité historique?* Paris: Presence Africaine, 1967.

DUARTE Jr., João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez/ Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

KI-ZERBO, Joseph (Coord. do vol.). História Geral da África. Vol. 1: *Metodologia e Pré- História da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

MACHADO, R. *O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor*. São Paulo: FDE, 1988.

MATTOS, Guiomar Ferreira de. “O Preconceito Racial nos Livros Infantis”. In: NASCIMENTO, Abdias do (org.). *Teatro Experimental do Negro: Testemunhos*. Rio de Janeiro: GRD, 1966.

MOKHTAR, G. (coord. do vol.). História Geral da África. Vol. 2: *África Antiga*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1983.

MOLES, A. *Arte e computador*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

MORAN, J.M. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo*

de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Juana E.; DEOSCÓREDES, M. dos Santos. Religión y Cultura Negra. *In: Africa en America Latina*. México: Siglo XXI/UNESCO, 1977.

SILVA, Maria José Lopes da, et alii. *Pedagogia Multirracial*. Inédito. Proposta Curricular. Rio de Janeiro, 1989.

_____. Racismo, Educação e Ideologia (v. 2). *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Sankofa – resgate da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

_____. Um Aspecto da Função Ideológica da Escola: O Currículo Oculto. Rio de Janeiro: *Boletim Técnico do SENAC*, v. I. 22, n. 2, maio/agosto, 1996.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: Codecri, 1977.

TRAORÉ, B. *Théâtre Nègro-Africain*. Paris: Présence Africaine, 1958.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO

Nilma Lino Gomes

Professora Assistente do Departamento de Administração Escolar
da Faculdade de Educação da UFMG.
Doutoranda em Antropologia Social/USP

Gostaria de iniciar esse artigo lembrando um documentário muito interessante intitulado *Olhos Azuis*¹, que vale a pena ser visto. Esse documento relata a experiência da sra. Jane Eliot, professora e psicóloga branca nos EUA, que organiza e desenvolve um workshop com pessoas de diferentes grupos étnico/raciais para discutir sobre o racismo e seus desdobramentos.

Mas por que uma mulher branca nos EUA, poderia se interessar em desenvolver um trabalho como esse? De acordo com o documentário,

tudo começou quando essa professora ainda lecionava para crianças numa cidade do interior. Um dia, ela se viu questionada pelos alunos sobre os motivos que levaram ao assassinato do líder negro Martin Luther King, em 1968, nos EUA. A partir dessa curiosidade das crianças a professora se viu diante de um desafio: como explicar uma questão tão complexa para seus alunos? Que recursos ela poderia usar para tornar o assunto compreensível para aquelas crianças? Ela se deu conta de que não havia recursos didáticos para explicar aos alunos o que era realmente o racismo. Assim, a professora concluiu que só se as pessoas pudessem se colocar no lugar daqueles que eram discriminados racialmente, é que elas poderiam compreender o que era o racismo. Então, ela teve uma idéia: realizou com os seus alunos uma dinâmica de grupo em que, durante um dia letivo inteiro, as crianças que tivessem olhos azuis, passariam por uma situação de discriminação. Elas deveriam ser rejeitadas pelas outras devido à cor dos seus olhos. Ter olhos azuis seria,

a partir daquele momento, um atributo merecedor de desprezo. A escolha da cor dos olhos, uma característica do fenótipo (assim como a cor da pele), foi a forma mais próxima de fazer as crianças se aproximarem do drama dos negros que sofrem a discriminação racial devido a fatores históricos, culturais e também raciais. Nesse caso, a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, entre outras características que remetem à herança africana, são vistos pelo racista como marca de inferioridade. A dinâmica foi explicada e negociada previamente com as crianças, que aceitaram a proposta. Então, durante esse dia, as crianças de olhos azuis foram rejeitadas por seus colegas que não conversavam direito com elas, não as respeitavam, não bebiam no mesmo bebedouro, em suma, as discriminavam. A professora acompanhou toda a experiência e fotografou as crianças antes e depois do trabalho. Ao terminar a aula, a classe inteira se reuniu para discutir sobre o que havia acontecido. Os alunos e as alunas falaram sobre o que sentiram, principalmente, os de olhos azuis. Os sentimentos giravam em torno de sensações como: impotência, raiva, vontade de vingança, tristeza, ressentimento, inferioridade e incapacidade. A professora discutiu com a turma sobre o que eles tinham achado do comportamento adotado pelos alunos que não tinham olhos azuis. Ele fazia sentido? Unanimemente, a classe disse que não. Concluíram, a partir daquela experiência, que não se deve julgar e maltratar as pessoas simplesmente porque nasceram com a cor dos olhos diferente umas das outras. A cor dos olhos em nada interfere no caráter, na personalidade e na capacidade das pessoas e nem deveria ser um critério para que alguns grupos humanos fossem tratados de maneira desigual em relação aos outros. Após uma longa conversa com os alunos, analisando cada fato acontecido durante aquele dia letivo, a professora pôde relacionar a dinâmica realizada com a questão racial. Explicou para a classe o sistema escravista, o racismo e a situação dos negros norte-americanos. Explicou, também, a atuação de Martin Luther King na luta pelos direitos civis, pela superação do racismo e o tanto que ele e outros ativistas negros incomodavam a ordem racista que imperava na

sociedade norte-americana da época. Assim, ela também pôde explicar por que esse grande líder negro havia sido assassinado.

Diferentemente do que se possa pensar, a ousadia e a coragem da professora não lhe renderam louvores e reconhecimento por parte da escola e da comunidade. Logo que souberam do acontecido, os pais se voltaram contra a educadora e retiraram as crianças da sala dela, pois não queriam os filhos estudando com uma “amiga de negros”. A represália ainda foi maior. A comunidade desprezou os filhos dessa mulher, boicotou o restaurante da sua família, a ponto de o estabelecimento ir à falência, fora outros tipos de insultos. Tudo isso, ao invés de desanimar a referida professora só serviu para estimulá-la ainda mais na luta contra a ignorância e a hostilidade do racismo, pois ela não queria, enquanto educadora, continuar contribuindo para a formação de pessoas racistas. Assim, ela se enfronhou nas leituras sobre as mais diferentes formas de racismo que existem no mundo, desde o nazismo, o fascismo, o Apartheid, até os de tipo mais sutil. No decorrer dos anos, a sua dinâmica foi se aperfeiçoando e, hoje, uma de suas atividades profissionais tem sido a realização de workshop e dinâmicas de grupo que possibilitem às pessoas vivenciar “na pele” o que é o racismo. É muito interessante assistir ao documentário e à realização do workshop. Os depoimentos dos negros, dos latinos e dos brancos que dele participam são muito impressionantes. É muito interessante, também, ver as fotos das crianças com as quais essa experiência se iniciou e ouvi-las hoje, depois de adultas. Nos seus depoimentos, os ex-alunos, agora adultos, falam da importância dessa experiência na sua vida e que a partir de então, eles se construíram como pessoas que tentam desenvolver uma relação de respeito com os negros e os outros segmentos discriminados.

Não quero estimular ninguém a desenvolver esse projeto sem o mínimo de preparo, discernimento e entendimento sobre o tema. Todavia, quando assisti ao filme, refleti sobre o quanto a discussão sobre a questão racial está ligada a um terreno delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro. O trabalho da professora norte-americana consiste em colocar as pessoas que se inscrevem no seu workshop diante dos seus próprios valores raciais, levando-as a questioná-los, a partir do momento em

que se encontram numa situação de discriminação semelhante àquela vivida pelo outro, pelo diferente. Essas pessoas, por algumas horas, são obrigadas a saírem do seu lugar, do seguro lugar ocupado pelo “nós” para estarem no lugar do “outro”. E isso é muito complexo. Mexe com o que há de mais íntimo nas pessoas e as questiona sobre o verdadeiro sentido dos seus valores, dos seus julgamentos, dos seus preconceitos.

Penso que esse documentário deveria ser assistido pelos(as) professores(as). Apesar de se referir à realidade dos EUA, ele toca em questões ligadas aos preconceitos, às representações sobre o negro e às identidades, temáticas que a escola, hoje, está cada vez mais desafiada a enfrentar e a tratar pedagogicamente.

Dessa forma, o documentário serve para aguçar as nossas reflexões sobre a realidade racial dos negros no Brasil. Ele também pode nos ajudar a pensar o tratamento que a escola tem dado a essa questão. Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato

com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Contudo, não podemos generalizar e dizer que todos(as) os(as) educadores(as) sofrem de apatia e passividade. Durante as palestras e debates de que tenho participado nos últimos anos, tenho notado que, aos poucos, vem crescendo o número de educadores(as) que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial. Esse movimento tem impulsionado a escola brasileira a pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação.

Porém, antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola (que é o objetivo desse livro), concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambigüidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de

afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.²

E a escola? Ela manifesta essa ambigüidade? Sim, essa ambigüidade também pode ser vista no discurso e na prática dos(as) professores(as). É preciso enfrentar essa questão. Como nos diz PEREIRA (1996)³, ignorar essa ambigüidade não nos levará a lugar algum. É preciso combatê-la.

Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação⁴. Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial.

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores.

² Essa idéia está muito bem trabalhada num artigo escrito pelo professor João Baptista Borges Pereira. Seria muito bom consultar: PEREIRA, João Baptista Borges. "Racismo à Brasileira". In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias políticas de combate ao racismo*. São Paulo: EDUSP, 1996, p.75-78.

³ Op. cit.

⁴ Sobre essa questão pode-se sugerir algumas obras como: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998; GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995; GONÇALVES, Luiz A. Oliveira e GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. *Jogo das diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998; MUNANGA, Kabengele (Org.) *Estratégias políticas de combate ao racismo*. São Paulo: EDUSP, 1996; QUEIROZ, Renato da Silva. *Não vi e não gostei*: o fenômeno do preconceito, São Paulo: Moderna, 1996.

Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

E é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor.

Mas qual é a relação entre autonomia do professor e a questão racial? Para responder a essa pergunta, gostaria que refletíssemos sobre quais são as interpretações do professorado sobre a autonomia em sala de aula. Já ouvi muitos(as) educadores(as) dizerem que a autonomia do docente significa a liberdade de escolha para adotar uma determinada metodologia, discutir ou não certas temáticas, usar da sua autoridade para com o aluno, discutir política partidária no interior da escola, entre outros. Todos nós sabemos que a autonomia não se reduz a isso. Porém, ao tratar da temática racial, alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas.

Ao entrar nesse debate, estamos questionando a nossa atuação profissional e a nossa postura ética diante da diversidade étnico-cultural e das suas diferentes manifestações no interior da escola. Que tipo de profissionais temos sido? A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula.

Isso não significa desrespeitar a autonomia do professor, mas entendê-la e, muitas vezes, questioná-la. Significa perguntar até que ponto, em nome de uma suposta autonomia, uma professora pode colocar uma criança negra para dançar com um pau de vassoura durante uma festa junina porque nenhum coleguinha queria dançar com um “negrinho”.⁵ Discutir essa “autonomia” do professor representa, também, denunciar práticas em que o (a) professor(a) estabelece que o castigo para os alunos “desobedientes” será sentar ao lado do aluno negro da sala. Representa abrir um processo jurídico contra uma professora que, devido a um desentendimento político com uma colega, se julga no direito de entrar em sua sala de aula e xingá-la e “negra suja”. A escola deve, por um acaso, em nome da “autonomia” de cada docente, permitir e ser conivente com o (a) professor(a) que permite que as meninas brancas chamem a colega negra de “negra do cabelo duro” ou “cabelo de bombril”? Questiono, então: que autonomia é essa? Respondo: autonomia não significa ser livre para fazer o que eu quero. É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate.

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação

⁵ As situações apresentadas nesse artigo são verídicas, ocorrendo no interior de escolas públicas municipais e estaduais de Belo Horizonte. Por uma questão de ética, não mencionarei o nome das instituições onde ocorreram as práticas discriminatórias aqui descritas.

de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura.

Uma estratégia interessante e que poderá nos ajudar na mudança de valores e práticas é conhecer outras experiências de intervenção bem sucedidas no trato da questão racial. Posso citar, nas poucas páginas desse artigo, a experiência do Núcleo de Estudos Negros – NEN, de Florianópolis. Além de publicações e de folhetos informativos, esse grupo tem produzido vídeos, participado e promovido debates com a presença de especialistas na área, orientado projetos nas escolas, etc. A série “Pensamento Negro em Educação” é uma publicação desse grupo que deveria fazer parte da biblioteca de todo(a) professor(a)⁶.

O Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê⁷ em Salvador é também uma experiência que deve ser conhecida e que trabalha na fronteira da mudança de valores e instauração de novas práticas. Esse projeto tem realizado trabalhos

⁶ Para melhor conhecer o trabalho do NEN: Núcleo de Estudos Negros - Rua Joana de Gusmão, sala 303, CEP 88.010-420 - Centro - Florianópolis - SC - Tel: (048)224 0769, e-mail: nen@ced.ufsc.br.

⁷ Associação Cultural Ilê Aiyê surgiu há 22 anos a partir do bloco carnavalesco Ilê Aiyê. O endereço para contato é: Rua do Curuzu, 233 - Liberdade - CEP.: 40.365-000 - Salvador -Bahia - Telefax: (071)241-4969.

em parceria com escolas públicas, capacitando professores(as) e envolvendo os alunos em projetos pedagógicos e oficinas, cuja temática racial é o objetivo principal. Além desse projeto, o Ilê Aiyê mantém, desde 1988, a escola comunitária de ensino fundamental Mãe Hilda, no bairro da Liberdade, cujo projeto pedagógico tem como base a cultura e a história do povo negro no Brasil. O Ilê ainda mantém uma escola de percussão, a Banda Erê, formada por crianças da comunidade e por meninos de rua. Para quem quiser acompanhar todos esses trabalhos, a Associação Cultural Ilê Aiyê publica o Caderno de Educação do Ilê Aiyê, um material que pode ser adquirido e utilizado pelas escolas e pelos centros de formação de professores.

As duas experiências acima citadas exemplificam práticas que têm sido desenvolvidas no Brasil e que têm como enfoque o trabalho com educação e relações raciais. Infelizmente, esses e outros trabalhos importantes ainda não são conhecidos pelos educadores. Conhecê-los, visitá-los, solicitar assessoria e adquirir o material, poderá ser uma importante estratégia a ser desenvolvida pelas escolas. Assim, quem sabe, os professores deixarão de perguntar o quê e como fazer, para se relacionarem com quem já tem feito há muito tempo.

Não dá mais para dizer que as experiências não existem. Será que temos tido oportunidade e/ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação, têm tido o interesse de mapeá-las e divulgá-las? Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar. Nós, os(as) professores(as), somos conhecidos como uma categoria de lutas e de conquistas. Se reconhecemos que o trato pedagógico da diversidade é um direito de do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia, pergunto: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? Para se realizar

mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo.

Uma outra proposta de trabalho com a diversidade étnico-racial e que pode ser considerada como uma estratégia de combate ao racismo no interior da escola refere-se à organização de trabalhos conjuntos entre diferentes instituições escolares. Para isso, é necessário realizar um mapeamento das escolas que estejam realizando trabalhos interessantes com a questão racial. Esse mapeamento pode ser desenvolvido pela universidade (um projeto de extensão), pelos centros de formação de professores ou por equipes técnicas da secretaria de educação e divulgado para as escolas. Após esse mapeamento, pode-se promover encontros e trocas de experiências entre os docentes. Para tal, é preciso flexibilizar os tempos escolares (que já está proposto na LDB) e pensar em momentos de participação da comunidade junto com os professores e alunos. Essa mesma estratégia pode ser realizada, numa escala menor, no interior da própria escola. Quantas vezes temos vontade de conhecer um trabalho interessante de uma colega ou de um grupo de colegas e somos barrados pela rigidez do tempo escolar!

E, por último, penso que todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento.

Um primeiro passo para um trabalho envolvendo o Movimento Negro poderia ser um mapeamento das entidades políticas e culturais que trabalham com a questão racial. Onde se localizam? O que elas fazem? Quem delas participa? Existe alguma organização desse tipo próximo da escola onde atuo? Há quanto tempo ela existe? Os pais e alunos da comunidade participam de alguma entidade política e cultural que luta contra o racismo e preserva a cultura afro-brasileira? Esse pequeno levantamento poderá levar muitas escolas a descobrirem entidades políticas negras e/ou grupos culturais negros na sua própria região, possibilitando um trabalho integrado entre a escola e a comunidade. Sem dúvida, essa iniciativa será a efetivação de um dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola. É bom lembrar que essa atitude certamente trará um estranhamento para ambas as partes e exigirá

disposição, capacidade de negociação, maturidade, mudança de valores e um outro entendimento da relação entre os saberes escolares e os saberes culturais.

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial.

APRENDIZAGEM E ENSINO DAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS¹

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Doutora em Ciências Humanas - Educação.

Docente do Departamento de Metodologia do

Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

Participante da Coordenação do Núcleo de

Estudos Afro-Brasileiros desta Universidade

“A grande tarefa no campo da educação” há de ser a busca de “caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca” (Rocha, 1998, p. 56).

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Ao ler estas palavras possivelmente alguns pensem: Realmente é uma verdade o que vem de ser afirmado, pois todos nós comemos feijoada, cantamos e dançamos samba, e alguns freqüentamos academia de capoeira. E isto, sem dúvidas, é influência africana. De fato o é, mas há que completar o pensamento, vislumbrando os múltiplos significados que impregnam cada na destas manifestações. Feijoada, samba, capoeira resultaram de criações dos africanos que vieram escravizados para o Brasil, bem como de seus descendentes, e representam formas encontradas para sobreviver, para expressar um jeito de sentir, de construir a vida. Assim, uma receita de feijoada, vatapá, ou de qualquer outro prato, contém mais do que a combinação de ingredientes, é o retrato de busca de soluções para a manutenção da

vida física, de lembrança dos sabores da terra de origem. Do mesmo modo, a capoeira, hoje um jogo cujo cultivo busca o equilíbrio do corpo e do espírito, nasceu como instrumento de combate, de defesa.

Africanidades Brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que deles resultaram.

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade² própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira.

Com que finalidade estudar africanidades brasileiras?

A finalidade primeira diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua

² *Dignidade* – “direito de ser distinto, expressando-se cada um de acordo com os valores de seu grupo étnico e de outros grupos sociais em que se insira, usufruindo de iguais direitos civis”, sociais e políticos, “e/ou batalhando para que assim o seja”. Para tanto, assume “funções políticas, a começar pela comunidade onde vive, participando de análise de necessidades, de decisões, da formulação, execução, avaliação de projetos, de busca de recursos para implementá-los, executá-los” (SILVA, P.B. G. e. Espaços para Educação das Relações Interétnicas. In: SILVA, Luiz Heron, org. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998. 381-396)

identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual.

Reivindicamos, nós afro-brasileiros, o estudo das Africanidades com o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino:

- valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro³;
- busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outro grupos;
- permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Firmados os objetivos do estudo dos Africanidades Brasileira é preciso que se pesem procedimentos convenientes para conduzir tal estudo.

Que encaminhamentos poderão ser dados a processos de ensino e de aprendizagens das Africanidades Brasileiras?

É importante, desde logo, relembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo. As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros.

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas⁴.

Apresentado brevemente o contexto em que devem se situar os estudos das Africanidades Brasileiras, retomemos a questão de como encaminhar as aprendizagens nesta área.

Creio que Roseli Pacheco Schenetzler (1994, p.56) nos dá importantes indicações. A aprendizagem, diz ela, consiste na “reorganização e desenvolvimento das concepções dos alunos”, implica, pois, “mudança conceitual”. Embora referindo-se a autora a conhecimentos prévios em Química, a afirmativa também diz respeito à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Calcule-se o valor deste entendimento, quando são tratados conteúdos pouco valorizados pela sociedade, quando ao ensiná-los, pretende-se apagar preconceitos, corrigir idéias, atitudes forjadas com base nas destruidoras ideologias do racismo,

⁴ Ver op. cit. nota 2.

do branqueamento. Schenetzler (p.58), citando Andersen, pondera que ensinar implica, entre outras coisas, *busca de estratégias úteis para proceder à mudança conceitual*. Para tanto, os professores:

- buscam conhecer as concepções prévias de seus alunos a respeito do estudado, ouvindo-os falar sobre elas;
- ajudam os alunos a compreender que ninguém constrói sozinho as concepções a respeito de fatos, fenômenos, pessoas; que concepções resultam do que ouvimos outras pessoas dizerem, resultam também de nossas observações e estudos;
- lançam desafios para que seus alunos ampliem e/ou reformulem suas concepções prévias, incentivando-os a pesquisar, debater, trocar idéias, argumentando com idéias e dados empíricos;
- incentivam a observação da vida cotidiana; observações no contexto da sala de aula; a elaboração de conclusões; a comparação entre concepções construídas tanto a partir do senso comum, como a partir de estudo sistemático.

Em se tratando das Africanidades Brasileiras, é preciso acrescentar que professores empenhados em novas relações interétnicas, na sociedade brasileira:

- “combatem os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros”, desejando sinceramente superar sua ignorância relativamente à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos (SILVA, P. B. 1995, p.30);
- organizam seus planos de trabalhos, atividades com seus alunos, tendo presente o ensinamento de Lopes (1990) de que na cultura de origem africana só tem realmente sentido o que for aprendido pela ação, isto é, se no ato de aprender, o aprendiz executar tarefas que o levem a pôr “a mão na massa”, sempre informado e apoiado pelos mais experientes. Dizendo de outra maneira, aprende-se realmente o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar.

Complementando as palavras de Theodoro, cabe trazer o que pode ser observado no Brasil e também em África: aquele que ensina, o mais experiente, demonstra, explica o que a demonstração é insuficiente para fazer entender, dá instruções, sem muita conversa.

Aquele que aprende, guarda na memória o que viu e ouviu. Reiniciará, tantas vezes quantas sejam necessárias, até realizar a tarefa a contento.

As lições da vida são ensinadas através da história dos parentes, dos antepassados próximos ou não, e de outras histórias como os mitos, que passam de pai para filho (SILVA, 1987, 1996).

Fechando estas considerações a respeito de encaminhamentos para o ensino e aprendizagens de Africanidades Brasileiras, convém salientar que tais processos fazem parte de uma pedagogia anti-racista que tem como exigências:

- *diálogo*, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade;
- *reconstrução do discurso e da ação pedagógicos*, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania (Enslin, 1990);
- *estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira*, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiras de origem africana, européia, asiática.

Africanidades Brasileiras – Trata-se de uma nova disciplina ou de uma área de pesquisas?

No âmbito escolar e acadêmico, as Africanidades Brasileiras constituem-se em campo de estudos, logo, tanto podem ser organizadas enquanto disciplina curricular, programa de estudos abrangendo diferentes disciplinas, como área de investigações. Em qualquer caso, caracterizam-se pela interrelação entre diferentes áreas de conhecimentos, que toma como perspectiva a cultura e a história dos povos africanos e de descendentes seus nas Américas, bem como em outros continentes.⁵

Ora, se as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar. Vejamos alguns exemplos.

Matemática – Ao desenvolver conteúdos da disciplina, se o professor estiver atento às Africanidades, valer-se á, certamente, de obras ainda raras entre nós que mostram construções matemáticas africanas de diferentes culturas, pois como pondera Asante (1990), não é possível compreender o que há de africano na América enquanto fonte e origem, sem voltar nosso olhar e curiosidade à África. Assim sendo, ao trabalhar geometria, volume e outras medidas, chamará o professor a atenção, ilustrando com imagens, para

⁵ A título de exemplo, cabe mencionar a experiência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos que em 1993, 1994 e 1995 desenvolveu seminários de enriquecimento curricular, destinado a alunos de graduação e pós-graduação, intitulados: Africanidades Brasileiras: perspectivas para a história dos Afro-Brasileiros (1993); Africanidades Brasileiras: Negro e Política (1994), Africanidades Brasileiras: O Pensamento Negro e Educação (1995). Em 1998, está desenvolvendo, em colaboração com a Delegacia de Ensino de São Carlos curso de aperfeiçoamento para professores do ensino fundamental e médio sobre Direitos Humanos e Combate ao Racismo. A partir de 1992, tem apoiado o desenvolvimento de dissertações sobre movimento negro, socialização da criança negra na escola, formação de professores para combate ao racismo e discriminações. Seus pesquisadores realizaram e/ou vêm realizando inventário analítico de documentos sobre escravos e libertos em São Carlos, pensamentos de origem africana no Brasil, memória do social do negro de São Carlos

o fato de que estes eram conhecimentos do domínio dos antigos egípcios, o que permitiu-lhes construir obras monumentais como as pirâmides. Buscará mostrar fotografias do antigo reino do Zimbábue, destacando, por exemplo, as torres cônicas das muralhas do templo. Mais do que isto, valer-se-á o professor de expressões da arte africana, como as pinturas que os Ndebele fazem em suas casa. Com isto, irão aprendendo diferentes caminhos trilhados pela humanidade, através de povos de diferentes culturas, para a construção dos conhecimentos que vêm acumulando.

Ciências – Ao estudar o meio ambiente, do ponto de vista das Africanidades Brasileiras, há que necessariamente abordar a questão dos territórios ocupados por população remanescente de quilombos ou herdeira de antigos fazendeiros e conhecer as formas de cultivo e de utilização de recursos naturais que empregam, sem ferir o equilíbrio do meio ambiente.

Psicologia – Esta disciplina trata de importantes descobertas da ciência do mesmo nome, a respeito, por exemplo, do desenvolvimento das crianças e adolescentes, do comportamento das pessoas, das maneiras como elas se relacionam entre si. No Brasil, assim como em outros países de fortes raízes africanas, em qualquer nível de ensino, se torna inadmissível desconhecer as obras de Franz Fanon, pelo menos *Pele Negra, Máscaras Brancas* (s.d.) e *Os Condenados da Terra* (1979), que analisa e discute as dificuldades enfrentadas por descendentes de africanos para terem sua identidade respeitada, num mundo colonizado por europeus. No nosso caso específico, não há como desconhecer a obra de Neuza Santos Souza, *Tornar-se Negro* (1983), tampouco estudos como os de Marilene Paré sobre a auto-estima de crianças negras (1991), o de Rachel de Oliveira, o de Ademil Lopes (1994), e o de Consuelo Silva (1995) sobre socialização da criança negra na escola.

Educação Física – Na medida em que esta disciplina se dedica à educação do corpo, incluindo a dança em seu currículo, é incompreensível que no Brasil deixe de haver seções de danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira.

Estudos como os realizados por Reis da Silva (1994) e Ferreira da Silva (1997) trazem sugestões para professores e outros educadores, além de

considerações importantes, mostrando a importância de tais atividades para a afirmação da identidade de descendentes de africanos.

Educação Musical – Do ponto de vista das Africanidades Brasileiras, não tem cabimento a musicalização de crianças, adolescentes e adultos que não inclua os ritmos de origem africana. E do mesmo ponto de vista, não bastará ouvir textos musicais e reconhecer instrumentos típicos. Será preciso ouvir e fazer tentativas de tirar som e ritmo de instrumentos: caixa de fósforos, pandeiro, agogô, chocalho, atabaque, berimbau, etc., com o auxílio de quem sabe fazê-lo. E não basta saber tocar instrumentos, é importante saber do que são feitos, como são feitos e, sempre que possível, aprender a construir pelo menos algum deles. Mais ainda, as músicas de origem africana são feitas para serem cantadas, dançadas. Portanto, ensinar música afro, na perspectiva das Africanidades, implica ouvir, cantar, produzir ritmos, construir instrumentos, dançar, conhecer a origem dos ritmos e dos instrumentos, e as recriações que têm sofrido através dos tempos e nos lugares por onde têm passado, se enraizado.

Artes Plásticas – Como bem pondera a professora Loris⁶, nos trabalhos com argila, papier-mâché pode-se, por exemplo, aprender sobre e criar máscaras de inspiração africana⁷, além de comparar os trabalhos africanos com o de pintores europeus, com pinturas de Picasso, Modigliani, identificando a influência daquelas sobre estas. Em atividades com pintura, ensina Vera Triumpho⁸, é possível conhecer a origem, significados e técnicas do batique. Enfim, muitas idéias certamente surgirão do estudo da valiosa obra organizada por Emanuel Araújo (1988), *A Mão Afro-Brasileira* – Significado da Contribuição Artística e Histórica.

⁶ Professora de Educação Artística Loris do Rodo E. Gruginski, da rede pública de Santa Catarina.

⁷ Neste sentido, consultar, por exemplo: MONTI, Franco. *As Máscaras Africanas*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

⁸ Vera Regina S. Triumpho, professora aposentada de rede pública; educadora junto a grupos populares; militante do Movimento Negro; Agente de Pastoral Negra.

Literatura – O negro não somente tem sido tema na literatura brasileira. Sabemos todos que muitos têm criado, sendo inúmeros nossos escritores descendentes de africanos. Interessante será estudantes poderem comparar a visão de escritores negros, com a de outras etnias, sobre as questões que afligem a população negra, ou que constituem razão de alegrias ou tristezas para pessoas de qualquer etnia. Será importante compararem obras de afro-brasileiros com a de africanos. Como exemplos de autores e textos, cito o livro organizado por Mário de Andrade *Antologia Temática de Poesia Africana – O Canto Armado*; o de Oswaldo de Camargo – *O Negro Escrito*; as publicações periódicas do Quilomboje – *Cadernos Negros*, publicados desde 1978; os trabalhos de Luiz Gama, Cruz e Souza, Oliveira da Silveira, Esmeralda Ribeiro, Míriam Alves, Celinha, Jônatas da Conceição, Geni Guimarães, entre tantos outros.

Sociologia – Fonte-chave para estudos que tenham preocupação com as Africanidades Brasileiras é certamente a obra de Clóvis Moura, salientando-se *Sociologia do Negro Brasileiro* (1988), em que aborda a sociedade brasileira, a partir de estudos sobre a problemática que envolve o povo negro.

Geografia – Os estudos dos espaços físicos e dos espaços humanos que a partir dele vão-se construindo requerem que se tenha como referência trabalhos de Milton Santos, entre outros, *O Espaço do Cidadão* (1990) e *A Natureza do Espaço* (1996), pois este autor estuda a Geografia do ponto de vista dos empobrecidos e marginalizados e, no caso do Brasil, a maioria dos descendentes de africanos se encontram entre eles.

História – A história do Brasil, enquanto construção de uma nação, inclui todos os povos que constituem a nação. Assim, ignorar a história dos povos indígenas, do povo negro é estudar de forma incompleta a história brasileira. O professor que trabalha na perspectiva das Africanidades Brasileiras não omitirá, por exemplo, ao tratar da fundação de Laguna, em Santa Catarina, que, conforme registra Cláudio Moreira Bento (*O NEGRO*, 1979), a expedição que lá se instalou, em 1648, era formada em 70% por homens negros escravizados. Ao referir-se à fundação da Colônia de Sacramento, não esquecerá de fazer saber que, além dos escravos, a tropa fundadora contava com soldados negros.

Se a história ensinada na escola souber contemplar também a vida vivida

no dia-a-dia dos grupos menosprezados pela sociedade, então, estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada. Conforme o entendimento de Gigante (1994), a valorização da história dos grupos populares, registrando o que em suas memórias está guardado de suas experiências, é tarefa que pode ser realizada por professores e alunos, a partir da comunidade em que a escola está inserida. Desta forma, pondera o autor, todos os que constroem o Brasil estarão presentes nos conteúdos escolares.

Tal entendimento, se posto em prática, compreenderá também atividades de Comunicação e Expressão, de Língua Portuguesa. E poderá envolver pessoas da comunidade que têm o gosto de colaborar com a escola. As histórias colhidas pelos alunos são transformadas em textos que poderão ser reunidos num livrinho e, desta forma, serem divulgadas entre as outras classes e também na comunidade.

Os alunos, juntamente com os professores, decidem o que perguntar, que história pedir para diferentes pessoas da comunidade contarem. Cada contador identifica o grupo étnico a que pertence e passa a contar histórias de brincadeiras, de trabalho, de festejos, de celebrações religiosas, da vida na escola e outras tantas que revelam o jeito de ser e pensar de seu grupo étnico⁹. No caso das Africanidades a ênfase é dada às histórias que expõem a identidade dos descendentes de africanos e também àquelas que deixam à mostra o teor das relações entre brancos e não brancos no Brasil.

Eis alguns exemplos retirados do livrinho, organizado por professoras e alunos da Escola Municipal de 1ª Grau Incompleto Cândido Osório da Rosa, situada no Limoeiro, em Bacupari, no município de Palmares do Sul/RS (Prefeitura Municipal, 1986). O livrinho intitulado *Histórias do Limoeiro* foi publicado em 1986. Passemos aos textos.

Quando Tia Chica (1986, p. 16) contou a história a seguir, tinha por volta de 100 anos de idade. Era a pessoa mais velha da comunidade.

⁹ Exemplo pode ser dado pelo projeto Memória de Brincadeiras e Trabalho, desenvolvido por alunos de 5ª a 8ª série, com o apoio de professores das diferentes disciplinas, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dalla Galli, na cidade de São Carlos/SP.

NO TEMPO DOS ESCRAVOS

Histórias do tempo dos escravos, aqui? Não sei, não; eu não sou daquele tempo.

Mas a minha avó contava coisas horríveis!

Escravo era que nem boi. Puxava carreta, puxava as charretes para levar as mulheres dos fazendeiros passear.

Escravos e gado não eram diferentes. Coisa muito horrível! Triste!

Vamos falar de outra coisa.

Dona Teresa tinha filhos na escola e sempre colaborava com as professoras e os alunos. Em sua história (1986, p.17-8) se refere à fazenda da Reforma, onde no início dos anos 60 o então governador do Estado do Rio Grande do Sul implantou uma experiência de reforma agrária.

AS TOCHAS DE FOGO

O mato do Limoeiro, quando eu era criança, eu me lembro que era mato muito fechado. Não era matinho que tem aí, aberto, como fizeram agora.

Isso foi no tempo do Dirceu Rosa, aquela fazenda na frente da mata do Limoeiro era dele. Foi dele, depois passou a ser do governador.

O Limoeiro era um mato fechadíssimo, tinha muita figueira. Eu, quando era criança, cheguei a enxergar lá, quando anoitecia, umas línguas de fogo. A gente não ligava, mas tinha medo, mas não ligava muito.

A minha mãe cozinhava para o pessoal daquela granja, tinha uma pensão. Ficava lá naqueles cantos da Reforma. Daí, um dia de noite, a gente foi levar comida para um homem que cuidava das máquinas, o motor d'água, que estava puxando água.

Enquanto o homem jantava, a gente brincava, eu e meu irmão mais velho... E lá do mato do Limoeiro saíam das figueiras aquelas tochas de fogo. . . Passava uma para lá, passava outra para cá. Nós olhávamos e não tínhamos medo.

De repente, quando nós agarramos o prato do homem para vir embora... saiu do mato uma luzinha deste tamanhozinho e veio na nossa direção.

O meu irmão me agarrou pela mão e corria... corria... A gente voava, não corria, e aquela luzinha sempre atrás da gente.

Hoje em dia, não existe mais nada daquilo ali. Agora, quando eu era criança cansei de ver as tochas de fogo ali, andando por cima das árvores. Ela se formava amarela, verde, azul. E não era só uma.

As pessoas mais velhas, minha avó, minha mãe, sempre contavam que aquilo ali, no tempo da escravidão, naquele lugar, degolavam os escravos e enterravam debaixo daquela figueira. Para cuidar do dinheiro dos fazendeiros, que ficava ali enterrados. Naquele tempo não existia banco, não é. . .

Como o negro era sacrificado! Degolavam, botavam debaixo daquela árvore e aquele espírito ficava ali para cuidar. Para ninguém mexer naquele ouro, naquele dinheiro.

Dona Terezinha e seu marido Maneca (1986, p. 18-9) contaram a seus filhos, alunos da escola do Limoeiro, sobre o...

QUICUMBI

O que é quicumbi ?

É o Ensaio. Nós fizemos aqui em casa, para pagar promessa que o falecido pai do Maneca tinha feito.

Foi em 74, não, em 75.

Neste Ensaio, dançavam só os homens e cantavam cantos de reza. Eles têm um canto. Um mestre comanda a turma com instrumentos: pente, um reco-reco, uma taquareira, um tamborzinho. Eles passam a noite cantando aquelas orações do Divino Espírito Santo.

Eles não dançam uns com os outros. Eles dançam sozinhos. É só gente morena, este ensaio vem do povo negro, do africano.

De onde gerou, nós não sabemos. De primeiro, usavam muito por aqui, isto de promessa. Faziam promessa e dançavam, uma festa, comida, bebida, tudo por conta do dono do Ensaio, aquele que fazia a promessa.

As mulheres só olhavam e faziam as comidas.

Vinha muita gente olhar, os convidados. Só dançava aquele grupo, essa dança é reza, não é divertimento.

Eles vinham cantando, dançando, tocando. Por aqui, ninguém mais sabe nada disso. Nós falamos com o pessoal lá da Casca, para vir aqui em casa.

Veio muita. Depois da reza, vem o baile. Pena que a gente não seguiu com o costume!

O livrinho de onde foram retirados estes textos contém outros tantos sobre as mais diferentes temáticas, todos eles ajudam a conhecer e entender uma comunidade rural, que na época era constituída quase que exclusivamente

por descendentes de africanos, todos eles trabalhadores nas fazendas da localidade e também proprietários de pequenas chácaras. Essas histórias contadas e escritas há mais de dez anos continuam sendo lidas e relidas por crianças e adultos

De que fontes vamos nos valer para estudar africanidades brasileiras?

A busca de fontes genuínas das Africanidades Brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país.

Convívio, muito além de trato diário, se configura como interesse e esforço para travar conhecimento, na perspectiva dos afro-brasileiros, da problemática sócio-econômica, étnico-racial que enfrentam, bem como de sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes na vida da sociedade brasileira.

Para apreender o ponto de vista dos negros brasileiros é preciso estar disposto a vislumbrar o que a sua memória guarda, a exemplo das lembranças registradas nas histórias de Tia Chica, Dona Teresa, Dona Terezinha e seu marido, como vimos anteriormente. “Os remanescentes da experiência ainda vivida no calor da tradição, no silêncio dos costumes, na repetição ancestral foram sendo deslocados sob a pressão de fundamental sensibilidade histórica” (Nora, 1994), que se revela em gestos, pensamentos, iniciativas.

Iniciativas sempre atualizadas, por exemplo, nas denúncias, reivindicações e propostas do Movimento Negro, que defende o direito de os negros assumirem plenamente sua cidadania, tendo acesso à educação, saúde, moradia, trabalho, respeito e reconhecimento à sua identidade étnico-racial (SILVA e BARBOSA, 1997). E muitos subsídios disponíveis têm sido divulgados por diferentes grupos, nas diversas regiões do país, tais como as

publicações do CEDEMPA, em Belém, no Pará; os Cadernos de Educação do Ilê Ayê, em Salvador, Bahia; os materiais didáticos e as publicações do Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis – Santa Catarina; os trabalhos dos Agentes de Pastoral Negros, em diferentes estados como Rio Grande do Sul, Curitiba, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão. Escolas, universidades, professores, empenhados no estudo das Africanidades, devem localizar grupos do Movimento Negro, como os citados, e com eles manter intercâmbio, realizar atividades, discutir programas.

Tais trocas encaminharão ao conhecimento e interpretação dos significados de textos, edificações, produção cotidiana e também artística, tradições do povo negro brasileiro.

Com estas breves ponderações sobre fontes ricas e originais das Africanidades Brasileiras, fecho este texto, lembrando que os estudos destas temáticas remete necessariamente a questões relativas à educação e multiculturalidade da população brasileira, ao que professores e pesquisadores precisamos estar curiosos e comprometidamente atentos.¹⁰

¹⁰ Neste sentido, examinar: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997. GONÇALVES, Luiz Alberto de O. & SILVA, Petronilha Beatriz G. e. *O Jogo das Diferenças; multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Antologia Temática da Poesia Africana* – O Canto Armado. Lisboa: Sá, 1978.

ARAÚJO, Emanuel. *A Mão Afro-Brasileira*. Significado da Contribuição artística Histórica. São Paulo: Técnica Nacional de Engenharia S.A., 1988.

ASANTE, Molefi Ketii. *Kemet, Afrocentricity and Knowledge*. Trenton, USA: Africa World Press, 1990..

CAMARGO, Oswaldo. *O Negro Escrito*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1987.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Porto: Paisagem, s.d.

_____. *Os Condenados da Terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GIGANTE, Moacir. *História e Memória nas Primeiras Séries do Primeiro Grau*. São Carlos: PPGE/UFSCar, 1994. (Dissertação de Mestrado)

LOPES, Helena T.. *500 Anos de Cultura e evangelização Brancas do Ponto de vista das Religiões Afro-Brasileiras*. Rio de Janeiro: 1990. (datilografado)

LOPES, Ademil. *Escola, socialização e cidadania; um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

MOURA, C. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, R.. *Relações Raciais na Escola*. São Paulo: PUC/SP, 1992. (Dissertação de Mestrado)

O NEGRO em armas no sul. *Tição*. Porto Alegre, v. 2 n° 2, p. 12-3, ago. 1979.

PARÉ, M. O Desenvolvimento da Auto-Estima da Criança Negra. In: TRIUMPHO, V. *Rio Grande do Sul – Aspectos da Negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMARES DO SUL. Escola Municipal

de 1ª Grau Incompleto Cândido Osório da Rosa. *Histórias do Limoeiro*. Palmares do Sul: 1986.

ROCHA, José Geraldo da. *Teologia e Negritude*. Santa Maria, Pallotti, 1998.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1992.

_____. *A Natureza do Espaço*. São Paulo, HUCITEC, 1996.

SCHENETZIER, R. P. Do Ensino como Transmissão para um Ensino como Mudança Conceitual nos Alunos: um processo (e um desafio) para a formação de professores de Química, *Cadernos da ANPED*, n° 6, p.55-89, out. 1994.

SILVA, Consuelo Dorcas. *Negro, qual é seu nome?* Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Petronilha B.G. e BARBOSA, Lúcia M. de A. *Pensamento Negro em Educação no Brasil*, expressões do movimento Negro. São Carlos, EDUFSCar, 1997.

SILVA, P. B. G. e. *Em busca de Compreensão de Pensamentos Negros em Educação*. Pretoria, University of south África, 1996. (Relatório de pesquisa).

_____. Africanidades; como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v.11, n° 44, p. 29-30, out./dez. 1995.

_____. *Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987. (Tese de doutoramento).

SOUZA, N. S. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

A GEOGRAFIA, A ÁFRICA E OS NEGROS BRASILEIROS

Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

Professor Adjunto 2 do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília.

“A grande aspiração do negro brasileiro é ser tratado como um homem comum”

(Milton Santos, 1995).

Introdução

Há dez anos (1988), ocorreu o Centenário da sanção da Lei Áurea, pelo regime imperial do Brasil, que suscitou uma significativa revisão historiográfica e das idéias nos meios acadêmicos, especialmente nas áreas das ciências humanas, da educação e na ação político-cultural das entidades negras. Essa oportunidade especial de resgate de uma identidade e de construção de uma memória permitiu o avanço de muitas questões, principalmente a publicação e o cadastramento de muitas obras. Entretanto, uma série de outras relacionadas à tentativa de traçar um novo perfil do papel das culturas africanas e do negro brasileiro na formação do país continua merecendo ação e carecendo de investigação e conhecimento. Uma das mais notórias aponta para uma prática de educação multicultural, na qual seja possível o exercício da diversidade étnica, cultural e religiosa, sobretudo.

Nesse contexto, estabelecer e reconhecer novas perspectivas educacionais para uma compreensão do papel do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo constituem pressuposto básico para traçar um novo perfil do papel das culturas negras na formação do Brasil. Ter respeito e valorizar as diferenciações culturais e étnicas em um território não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, ter respeito como expressão da diversidade.

Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. A raiz dessa desigualdade secular estaria

localizada na pré-escola. O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em segundo, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afro-descendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência à sua verdadeira territorialidade e sua história (ANJOS, 1989).

Esse *paper* visa apontar algumas deficiências estruturais no Brasil, detectadas no sistema de ensino da geografia da África e nos conteúdos geográficos do território brasileiro com registros discriminatórios e omissões referentes ao papel das culturas africanas na formação do país. Sugerimos, também, um roteiro básico para elaboração de material instrucional com recursos alternativos e de baixo custo e algumas indicações para o professor alterar sua prática no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas enfocadas. Dessa maneira, o propósito deste trabalho é juntar-se aos esforços de inúmeros pesquisadores que tentam contribuir para a adoção de medidas estruturais na direção de uma política educacional no Brasil, em que a questão racial seja tratada com mais seriedade.

O território africano e o ensino-aprendizagem

Reconhecendo que existe um profundo vínculo entre a base geográfica e os eventos históricos que nela se desenrolaram e lhe sentiram a influência, o território africano, componente fundamental para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel da cultura negra na sociedade brasileira, não pode deixar de ser entendido como um espaço produzido pelas relações sociais ao longo da sua evolução histórica, suas desigualdades e contradições e a apropriação que esta e outras sociedades fizeram, e ainda o fazem, dos recursos da natureza.

É relevante não perder de vista que a África foi marcada por vários séculos de opressão, presenciando gerações de exploradores, de traficantes de africanos escravizados, de missionários, que acabaram por fixar uma imagem hostil dos trópicos, cheios de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos indolentes. Essa imagem foi sendo ampliada e não considerava os processos históricos como fatores modeladores da organização territorial e social, mesmo diante dos elementos da natureza. Nesse contexto, não é de causar espanto o lugar insignificante e secundário que foi dedicado à geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino.

Nos livros didáticos de geografia geral e nos atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento do programa e, muitas vezes, a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar.

Outro aspecto relevante são as ocorrências de inadequações metodológicas e os conteúdos geográficos; a criação de estereótipos; as informações desatualizadas; os erros e as omissões conceituais e os preconceitos no texto e nas peças gráficas (mapa, fotos, gráficos, etc.) que estão presentes em muitos dos livros didáticos e atlas utilizados no 1^a e 2^a Graus de ensino.

Nos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia, das universidades públicas ou privadas no Brasil, não existem dados abrangentes da situação. Entretanto, se tomarmos os exemplos das situações observadas na Bahia, em São Paulo e no Distrito Federal, vamos verificar que a disciplina Geografia da África não existe na estrutura dos cursos e, quando ocorre, está inserida dentro de outra. Existe, dessa maneira, uma precariedade de espaço na universidade para o desenvolvimento de conteúdos geográficos da África.

O estudo do território africano confunde-se com o tempo como produto histórico, evidenciando-se uma íntima relação entre o espaço geográfico e os eventos da História. Uma estrutura básica que pode ser recomendada na organização de um programa de uma disciplina é a desenvolvida no Projeto Retratos da África: Uma Abordagem Cartográfica (ANJOS, 1989).

Na operacionalização da pesquisa buscou-se obedecer a uma certa ordem cronológica, com o cuidado de questionar uma concepção linear e restritiva dos fenômenos e fatos da geografia africana. Estabeleceu-se uma estrutura temática que abordasse aspectos relevantes anteriores à Pré-História, estendendo-se até as suas manifestações mais contemporâneas. Tomado como referência o citado projeto, sugerimos um programa que contemple os seguintes itens: 1. o quadro ambiental do passado e a Pré-História; 2. o quadro ambiental recente; 3. a organização territorial dos grupos humanos e os principais Estados e formações políticas que antecedem os “Grandes Descobrimentos”; 4. a dinâmica territorial do tráfico, as articulações econômicas e a colonização; 5. o tráfico de africanos escravizados para o Brasil – séculos XVI, XVII, XVIII e XIX; 6. a nova ordem do imperialismo no território e o processo de descolonização; 7. a África contemporânea (conflitos territoriais, dinâmica das populações, expansão das metrópoles, organizações políticas e sistemas econômicos, exploração dos recursos naturais estratégicos, organização territorial as línguas e religiões).

A amplitude das questões que conformam esse universo temático apresentado sugere um tratamento de maneira ampla das questões, restringindo-se o seu nível de detalhe, mas podendo trazer à luz uma África como entidade geográfica, enfocando as questões fundamentais que a acometem na atualidade, assim como os fenômenos que aí se revelaram e aconteceram, resultantes de um conjunto de forças impulsionadas pela história e pela geografia.

Os afro-descendentes e o espaço geográfico do Brasil

A geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no Brasil. Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população. Essa é a área de conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para os alunos, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para uma melhor organização do espaço. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta

uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial.

Nesse sentido, essa disciplina assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como aponta as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, ou seja, possibilita ao aluno um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não está devidamente conhecida.

Tratar da diversidade cultural brasileira num contexto geográfico, visando, portanto, reconhecer, valorizar e superar a discriminação aqui existente, é ter uma atuação sobre um dos mecanismos estruturais da exclusão social, componente básico para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática, na qual os afro-descendentes se sintam e sejam brasileiros.

Independentemente da perspectiva geográfica, a forma mais usual de se ensinar geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introjeção de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. Vejamos alguns exemplos: não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afro-descendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore.

Dessa maneira, a atenção do professor e da equipe de trabalho da escola é fundamental para construir críticas sobre os materiais didáticos utilizados, dando atenção a como eles tratam determinados assuntos em que o aspecto

da diversidade esteja presente e possa transformar o enfoque. Isso porque o erro em determinadas circunstâncias é um bom condutor para mostrar outra possibilidade de abordagem e mudar o tratamento da questão. Nesse sentido, o erro é acerto.

Outro segmento do trabalho do professor de geografia está na alteração dos currículos impostos. Entendemos que um currículo deve ter a premissa de ser dinâmico para que possa adaptar-se às transformações pelas quais a sociedade passa, ou seja, para que um currículo seja eficiente é necessário que ele preconize a formação e a atualização sistemática do professor. Nesse sentido, sugerimos alguns eixos temáticos para serem trabalhados na disciplina Geografia do Brasil e que podem ter um tratamento dentro de uma perspectiva de valorização da pluralidade cultural. Os eixos são os seguintes:

1- A formação do território colonial brasileiro; 2- Os ciclos econômicos e o tráfico de povos africanos; 3- A organização territorial do Brasil nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX; 4- A estrutura e a dinâmica da população brasileira; 5- Os grupos étnicos, as densidades, o nível de vida e os contextos socioeconômicos; 6- A organização territorial atual do país; 7- O Brasil urbano e os afro-descendentes; 8- O Brasil rural e os remanescentes de quilombos.

Essa estruturação pode ser detalhada e aprofundada na abordagem dos contextos regionais do Brasil (Regiões do IBGE).

Algumas Recomendações

Dentre as possibilidades de trabalho do professor de geografia com seus alunos na tentativa de alterar o padrão do uso contínuo do livro didático, um dos caminhos é a elaboração do seu próprio material instrucional. Nessa direção, o uso de mapas temáticos construídos com materiais de baixo custo e com assuntos atualizados é um instrumento que tem estimulado a criatividade e o comprometimento do professor e tem revelado bons resultados didáticos.

É importante notar que a maioria dos livros didáticos de geografia vem

com deficiências nas representações cartográficas, isso porque muitos autores não são geógrafos ou ainda não reconheceram a importância da alfabetização cartográfica como condutor básico no desenvolvimento das capacidades do aluno relativas à representação do espaço. Verificamos que essa ferramenta não é explorada devidamente e, quando existe, não está cumprindo sua verdadeira função, ou seja, não leva o aluno ao raciocínio, ao esclarecimento, mas apenas informa dentro de uma suposta “neutralidade”.

Vários autores (PASSINI, 1994; LIMA, 1991; BOARD, 1994; ANJOS, 1989 e 1986, LE SANN, 1983, dentre outros) já apontaram que a leitura dos mapas deve ser entendida como o processo de aquisição pelos alunos de um conjunto de conhecimentos e habilidades para que consigam efetuar a leitura do espaço, representá-lo e, dessa forma, construir os conceitos das relações espaciais. As deficiências na educação cartográfica trazem como resultado a utilização dos mapas apenas como instrumentos visuais de ilustração, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

A construção de um mapa temático para ser utilizada como ferramenta auxiliar nas aulas sobre geografia da África ou geografia do Brasil, utilizando-se materiais alternativos e de baixo custo, é uma das soluções possíveis para alterar a prática do professor no processo de ensino-aprendizagem dessas disciplinas. Nesse sentido, sugerimos um roteiro com quatro passos básicos para ser utilizado na elaboração de mapas temáticos com interesse didático, detalhados a seguir.

1. Escolha do tema do mapa temático

PODE SER SELECIONADO UM MAPA DE UMA REVISTA, DE UM ATLAS, DE UM JORNAL OU DE QUALQUER FONTE DE INTERESSE.

EXEMPLO: O professor vai dar uma aula sobre os antigos estados africanos para contextualizar melhor como esses territórios estão ocupados atualmente. Aí o professor encontrou o mapa África – Principais Estados e Formações Políticas até o Século XVIII, que ele achou interessante

e informativo num artigo publicado na Revista Humanidades n° 22 da Editora Universidade de Brasília e resolveu que ia utilizá-lo nas suas aulas. A FIG. 01 mostra uma cópia colorida do mapa selecionado pelo professor. Um dos aspectos que chamou a atenção do educador foi a forma como foi resolvida graficamente a identificação do nome das formações políticas e sua expressão espacial, que facilita o reconhecimento pelos alunos.

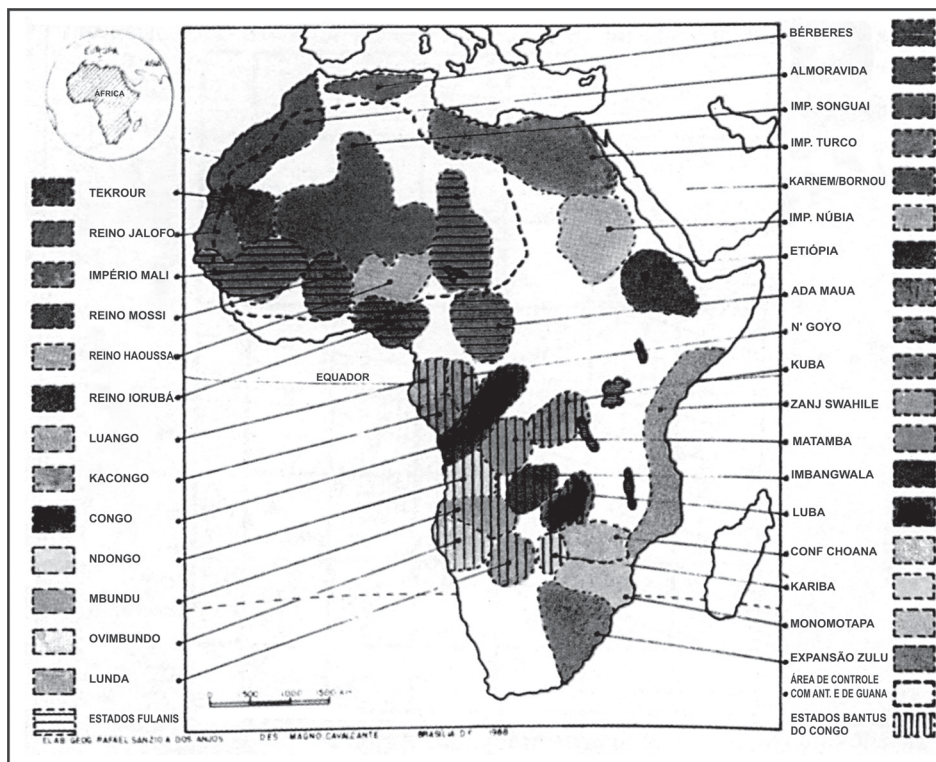


Figura 1: © 1989 by Geog. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

2. Estruturação do documento cartográfico

AQUI É DEFINIDO O TAMANHO DO MAPA, SE A FONTE SERÁ REPRODUZIDA COM ALTERAÇÕES E COMO SERÁ FEITO O PROCESSO DE AMPLIAÇÃO (TÉCNICA DO QUADRICULADO OU COM UMA TRANSPARÊNCIA USANDO UM RETROPROJETOR)

EXEMPLO: O professor resolve fazer um mapa grande 70cmx1m) para que os alunos possam apreender melhor a informação facilitar mais sua explicação. Ele resolveu que manteria as informações básicas do mapa-fonte e que não acrescentaria mais dados para que o mesmo não ficasse confuso. Quanto à técnica de ampliação, o professor verificou que o retroprojektor de sua escola estava quebrado e resolveu ampliar usando a técnica das quadriculas. Ver exemplo na figura 2. Um aspecto importante no processo de ampliação ou redução de um mapa é a consciência espacial da escala trabalhada. Nesse exemplo, um centímetro no mapa original corresponde a 500 km no mundo real, ou seja, a escala numérica do mapa é de 1 :50.000.000 (o território africano está reduzido cinquenta milhões de vezes).

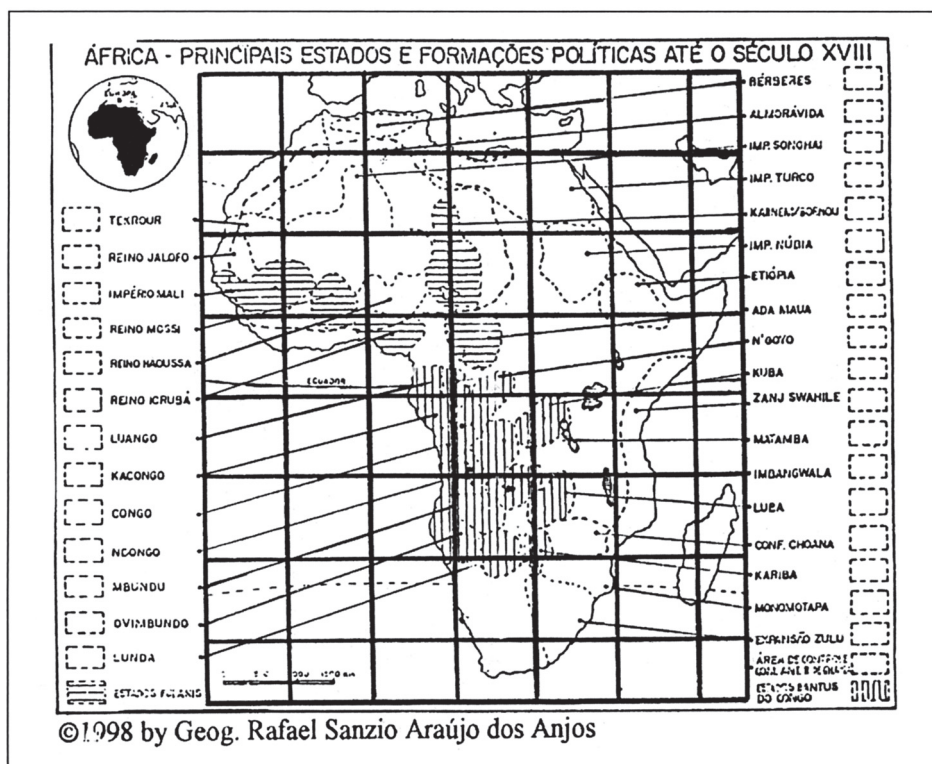


Figura 2: © 1989 by Geog. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

3. Os materiais e a linguagem gráfica do mapa

NESTE MOMENTO O PROFESSOR ESCOLHE OS MATERIAIS. OS PAPÉIS MANTEIGA PARA DESENHO E O PARDO SÃO OS INDICADOS, SOBRETUDO PELO BAIXO CUSTO. O USO DE HIDROCOR (TRAÇO FINO E GROSSO), LÁPIS CERA E LÁPIS DE COR DÃO BONS RESULTADOS. QUANTO À LINGUAGEM GRÁFICA DO MAPA É IMPORTANTE REVISAR AS PREMISSAS DA SEMIOLOGIA GRÁFICA E ORGANIZAR UMA LEGENDA ADEQUADA.

EXEMPLO: O professor resolve utilizar papel manteiga, achando que a resposta das cores é melhor. Ele vai usar hidrocor e lápis cera, que será pintado atrás do mapa para a pintura ficar mais uniforme. O educador reconhece que a informação básica do mapa é qualitativa, com forma de implantação zonal (territórios das formações políticas). Ele resolve selecionar uma cor para cada estado e mantém as orientações (horizontal e vertical) em preto, usando hidrocor para representar os Estados Fulanis e os Bantus. A cor azul foi usada para destacar os grandes lagos da África, a fim de servirem de referências territoriais.

4. O letreiro e o fechamento do mapa temático

NESTE MOMENTO DE PENSAR NAS PARTES ESCRITAS DO MAPA (TÍTULO, LEGENDA, TOPONÍMIA E OBSERVAÇÕES), ESCREVER À MÃO PODE “MATAR” O TRABALHO. O USO DE PAPEL MILIMETRADO E/OU QUADRICULADO É UMA BOA SOLUÇÃO. OBSERVA-SE O TAMANHO DOS ESPAÇOS NO MAPA E DESENHAM-SE AS LETRAS NA PROPORÇÃO POSSÍVEL. DEPOIS, SÃO TRANSFERIDAS PARA O MAPA.

EXEMPLO: O professor já tem em casa papel quadriculado (formato I) e utiliza esse material. Faz as letras vazadas e dá uma cor marrom ou preta, repetindo essa cor nos outros letreiros. A figura 3 mostra um extrato de uma folha de papel quadriculado com possibilidades de letras a serem desenhadas. O educador dá uma checada nos dados, na(s) fonte(s), nos

textos escritos e não deve esquecer de colocar seu nome como elaborador. Ao final, o professor se surpreende com o que construiu e não espera a hora para ir dar a sua aula com o mapa que fez.

Com o auxílio de uma abordagem cartográfica no processo de ensino-aprendizagem, o professor pode tratar com mais propriedade o Brasil e o território africano como espaços produzidos pelos grupos humanos, que estão em contato permanente com dois tipos de forças: as históricas e as naturais. Nesse sentido, as historiografias brasileira e africana, que têm sido demasiadamente mascaradas e, sobretudo, mutiladas, necessitam passar por um processo de desmistificação mais sistemático, como meio fundamental para modificar a persistência da discriminação do negro na sociedade brasileira. Sobre essa situação secular, Milton Santos lembra que “Os negros não são integrados no Brasil. Isso é um risco para a unidade nacional” (SANTOS, 1995, p.8).

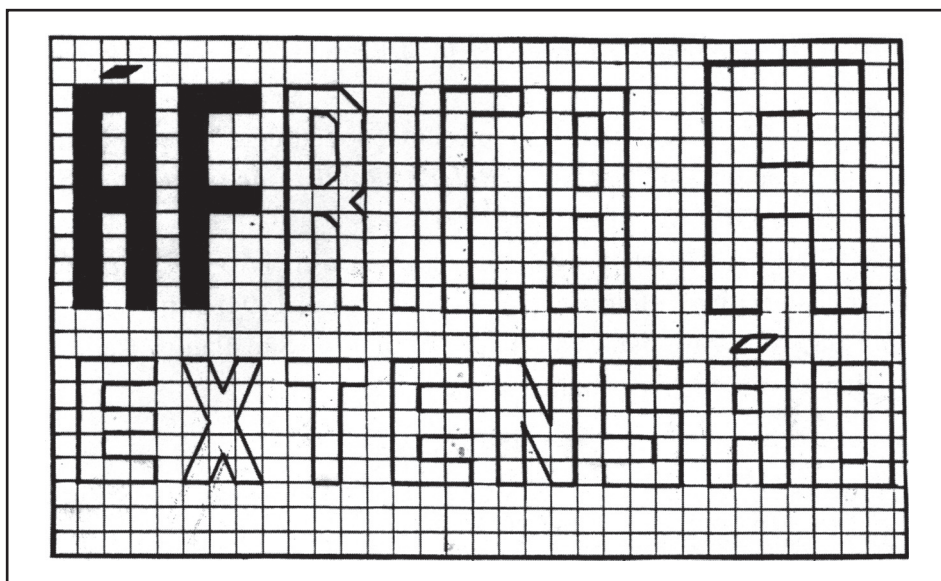


Figura 3: © 1989 by Geog. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, R. S. A. “A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada”. *Revista Humanidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 6(22): 12-32, 1989.

_____. “Projeto retratos da África: uma Abordagem cartográfica”. Relatório de Pesquisa, Brasília: UnB-CNPQ, 1989.

_____. “Cartografia e dinâmica territorial: o mapa imagem multitemporal do Distrito Federal do Brasil”. *GeoDigital 96: anais*. São Paulo: FFLCH - USP, 1996, pp.114-124.

BOARD, C. “A contribuição do geógrafo para a avaliação de mapas como meio de comunicação de informações”, *Geocartografia - Textos Seleccionados de Cartografia Teorética*. São Paulo: FFLCH - USP, (3), 1994, 23p.

LE SANN, J. G. “Documento cartográfico: considerações gerais”. *Revista Geografia e Ensino*. Belo Horizonte: UFMG, 1(3): 3-17, 1983.

LIMA, S. T. “Análise crítica das representações cartográficas nos livros didáticos de 1° e 2° Grau”. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo: AGB (70), pp. 53-64, 1991.

PASSINI, E. Y. *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994, 94p.

SANTOS, M. Entrevista à Folha de S. Paulo. São Paulo, Caderno Especial p. 8, 25 de junho, 1995.

RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos

Véra Neusa Lopes

Professora e Técnica em Educação do Estado do Rio Grande do Sul.
Bacharel e licenciada em Ciências Sociais, com especialização em
Planejamento da Educação.
Assessora dos Agentes de Pastoral Negros/Rio Grande do Sul,
para Assuntos de Planejamento na Área da Educação.

Considerações iniciais

A educação escolar, de caráter obrigatório, prevista nas leis de ensino vigentes, deve:

a) caracterizar-se como processo de desenvolvimento do indivíduo – dinâmico, em permanente transformação e atualização – identificando, portanto, um modelo educacional não fechado, receptivo às mudanças que ocorrem na sociedade e que, conseqüentemente, se refletem na escola (micro-sistema) e nela interferem;

b) propor o conhecimento como processo de aproximações e produto de construções sucessivas, a partir da *realidade*, como resultado do *diálogo* permanente estabelecido entre os sujeitos, em razão do objeto de aprendizagem, numa ação contínua de troca e ampliação dos saberes. Isto significa que não há conhecimento acabado, pronto e que sempre, ao longo da vida, da qual *o tempo escolar é apenas um dos segmentos*, o homem tem oportunidades variadas de realizar aprendizagens que se expandem e que se completam, tendo o real como base a partir do qual as aprendizagens acontecem e o diálogo como estratégia principal de sustentação dessas aprendizagens;

c) preocupar-se em colocar o professor na obrigação de romper com o papel que, tradicionalmente, tem assumido – de reprodutor de conhecimento – levando-o a uma nova postura de *agilizador da produção de conhecimento*

em parceria com seus alunos e a comunidade, na construção coletiva do saber, o que se traduz pelo processo de ajuda mútua que deve estabelecer-se entre professor e aluno;

d) entender e colocar o aluno como centro do processo educativo, transformando-o, efetivamente, em sujeito do conhecimento construído/produzido, sendo aquele que, com o apoio do professor, aporta novos saberes aos que já detém, invalidando a idéia de que o aluno aprende porque o professor ensina.

Considerando o modelo de educação que ora é proposto em âmbito nacional, essa nova ordem pedagógica coloca a *problematização* como a forma adequada de abordagem indispensável para que se construam efetivos conhecimentos escolares, a partir do estabelecimento de relação crítica entre as realidades – presente/presente, presente/passado – 3e expectativas de futuro, com a possibilidade de, usando a criatividade, antever *alternativas de soluções* para problemas existentes, como por exemplo, os de *racismo, preconceito e discriminação racial*, realidades em nosso meio.

Procedimentos de *pesquisa*, em nível escolar, são relevantes para o melhor conhecimento da realidade, embasando medidas e ações que não perpetuem o “status quo”. Tais procedimentos devem ser utilizados desde os primeiros anos escolares, associados a outros que vão permitindo a professor e alunos o alargamento de seus horizontes culturais e, por conseqüência, uma nova visão de mundo em que todos perdem com á prática do racismo, sentimentos de preconceito e ações de discriminação racial.

Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluri-étnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária.

Por outro lado, a educação escolar está profundamente comprometida com um projeto coletivo de mudanças sociais, independentemente da diversificação cultural dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade, considerando que as diferenças culturais e étnicas são enriquecedoras na conformação e organização do tecido social.

Então, para que esse compromisso se efetive é fundamental que, trabalhando com a realidade, num diálogo permanente, numa situação de aprendizagem contextualizada, usando procedimentos adequados, o aluno se descubra membro atuante dessa sociedade, na qual pode e deve ser capaz de interferir e promover modificações que conduzam a um clima de verdadeira cidadania e democracia.

É preciso insistir sempre que a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação à sua população. Em decorrência, o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permita a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos. A instituição escolar precisa desenvolver programas que, reconhecendo as diferenças e respeitando-as, promovam a igualdade de oportunidades para todos, o que se traduz pela oferta de escola de qualidade.

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem.

O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais.

O esforço a ser desenvolvido, a partir desta proposta que aqui fazemos, deve extrapolar as fronteiras da sala de aula, derramar-se por sobre a escola

e atingir a comunidade em torno dela, permitindo a todos os envolvidos novos comportamentos compatíveis com a conquista da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática.

O desafio está posto. Mãos à obra em busca de soluções!

Racismo, preconceito e discriminação: contrapontos da cidadania

Construir uma nação livre, soberana e solidária, onde o exercício da cidadania não se constitua como privilégio de uns poucos, mas direito de todos, deve ser a grande meta a ser perseguida por todos segmentos sociais.

As pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações. Para Valente:

a) *preconceito racial* é idéia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória;

b) *discriminação racial* é atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base idéias preconceituosas.

O Programa Nacional de Direitos Humanos considera o *preconceito como atitude, fenômeno intergrupar. dirigido a pessoas ou grupos de pessoas; é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim: predisposição negativa, hostil, frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa, considerado indigno de convivência no mesmo espaço, excluído moralmente.*

A discriminação supervaloriza determinadas culturas, dá ao dominador a idéia de que é o melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia. Permite que a sociedade seja considerada sob duas óticas distintas e divergentes:

. a do *discriminador*, que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, o dono do mundo e das pessoas, que sempre estabelece as regras do jogo que lhe interessa, que mantém sua auto-estima em alta às custas do outrem.

. a do *discriminado*, que fica à mercê das decisões do discriminador, o qual tenta organizar a vida do grupo social em função de seus interesses e privilégios; que tem de lutar bravamente para elevar sua auto-estima, que tem de construir sua identidade a duras penas.

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente.

Professor e alunos devem organizar-se em comunidades de aprendizagem, onde cada um chegue com seus saberes e juntos vão construir novos conhecimentos num processo de trocas constantes, desmistificando situações de racismo, preconceito e discriminação arraigados nos grupos sociais e nas pessoas individualmente. Nesse aprender coletivo, professor e alunos acabam por enriquecer o processo educativo para ambos os sujeitos da aprendizagem. Especialmente quando se trata de racismo, preconceito e discriminação, o investigar e o aprender juntos garantem aprendizagens de melhor qualidade, porque ruídas coletivamente.

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

Aprendendo a se ver, a ver o seu entorno (família, amigos, comunidade imediata) de modo objetivo e crítico, a comparar todos elementos com os de outros tempos e lugares, a criança desenvolve comportamentos adequados para viver numa sociedade democrática.

A proposta didático-pedagógica apresentada, com algumas pistas para

o professor, leva em conta esses contrapontos da cidadania – o racismo, o preconceito e a discriminação – e destaca sempre que:

a) *quem tem idéias preconceituosas e discrimina* – menospreza ou despreza outras pessoas, grupos sociais, povos ou nações; desrespeita aquele ou aquilo que considera diferente e, por isso, inferior; domina, subjuga (pois assume o papel de amo e senhor em relação ao outro), pensa deter o poder, gera conflito, é intolerante, tem mania de superioridade, mesmo quando não é o melhor; pensa que os demais são inferiores e devem ser seus subalternos; escraviza; induz o outro a ter baixa auto-estima.

b) *quem aprende a não prejudicar e a não discriminar* – respeita as diferenças entre pessoas, povos e nações, busca o equilíbrio nos grupos a que pertence, reconhece que a vida só é possível porque pessoas, povos e nações são interdependentes; tem auto

estima em alta; exercita o bem-querer em relação aos outros (pessoas, povos e nações).

A proposta pedagógica deve voltar-se, assim, para um trabalho continuado de valorização das pessoas, povos e nações, num combate permanente às idéias preconcebidas e às situações de racismo e discriminação com que nos defrontamos no dia-a-dia.

Não esquecer dos objetivos

Quando a finalidade é *construir a cidadania numa sociedade pluriétnica e pluricultural*, como é o caso da sociedade brasileira, é preciso que se tenha presente um elenco de objetivos com os quais se deve trabalhar. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, hoje, uma referência que nenhum professor pode desconhecer. A seguir, estão sugeridos alguns objetivos que podem nortear o trabalho a ser realizado. Outros poderão ser buscados e selecionados.

Como *objetivos do ensino fundamental*, de caráter mais geral, podemos destacar:

- Compreender a cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência no país.
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos, e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação, baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais.
- Questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Contidos nos objetivos do ensino fundamental estão *os objetivos de ética*, também propostos pelo PCN, relevantes na medida em que o racismo, preconceito e discriminação têm a ver com valores e atitudes do homem em suas relações quotidianas com os outros homens. Sugerimos os que seguem, podendo o professor selecionar outros:

- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa.
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista.

- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária.
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.
- Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu próprio projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização.
- Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Cabe ao professor selecionar e retirar do *projeto pedagógico* em desenvolvimento na escola aqueles *objetivos* que digam respeito à cidadania e à democracia e permitam ao aluno um trabalho continuado contra o racismo, o preconceito e a discriminação.

Definidos a partir do projeto pedagógico e previstos nos planos de curso, os *objetivos de ensino* deverão expressar os conceitos, os procedimentos, as atitudes e os valores a serem construídos em sala de aula por alunos e professores.

Procedimentos didático-pedagógicos

Por fim, chegamos à proposta que deve ser lida e entendida como um conjunto de pistas para ajudar o professor na árdua tarefa de trabalhar com seus alunos questões de racismo, preconceito e discriminação. Não pretende colocar o professor numa camisa-de-força, apenas ajudá-lo a encontrar seus próprios caminhos, em que terá como parceiros seus alunos.

Para facilitar, apresentamos um cenário: escola de 1º à 4º série, situada em uma comunidade na periferia de uma cidade de pequeno porte; Classe de 2º série ou 1º ciclo do ensino fundamental, com 30 alunos, entre 7 e 10 anos de idade;

crianças brancas de origem italiana, outras de origem alemã, alguns negros e uns pouco descendentes de japoneses; professora negra (poderia ser de qualquer outra etnia); quando se desentendem, é comum que sejam ouvidas expressões como *negro*, *saroba*, *japa*, *alemão batata*, *gringo*, sendo que os atributos que acompanham a expressão *negro* são sempre os mais ofensivos.

O que poderá ser feito?

- Criar situações que despertem o interesse das crianças para a questão de semelhanças e diferenças entre os componentes da classe, incluindo a professora. Exemplo: reunir as crianças em roda para conversarem sobre cada um, explorando perguntas tais como “Quem sou?” e “Como sou?” Deixar que uma criança comece ou, se for muito difícil, começar pela professora que dará seu endereço, idade, filiação e se apresentará com suas características físicas, gostos, preferências e usar, se for possível, com naturalidade a expressão “sou negra”, se for o caso, ou “sou árabe”, ou “sou alemã”, ou “sou índia”, ou “sou nissei”, ou “sou sansei”. Observar a reação das crianças; não fazer comentários. Fazer com que todos se apresentem.
- Se for necessário, desenvolver essa conversação por vários dias, de modo que todos tenham a oportunidade de falar. Exercitar com os alunos a habilidade de falar para um grupo e de ouvir os outros.
- Conversar com as crianças sobre o fato de todos serem brasileiros e estabelecer com elas a diferença entre descendência e procedência.
- Pedir a ajuda dos pais, se for o caso, para que as crianças possam fazer um retrato falado de si mesmos. Envolver os pais nas atividades, se julgar oportuno e conveniente.
- Propor que as crianças, aos pares, se observem e expressem oralmente como vêem o seu parceiro. Descrever como vêem a professora. Comentar as verbalizações.
- Pedir às crianças que tragam para sala de aula uma fotografia recente. Tirar uma fotografia de toda a turma. Observar com as crianças as fotos isoladamente e a foto coletiva. Registrar as observações. Examinar fotos mais antigas e registrar as observações.

- Verificar a existência de algumas diferenças e semelhanças constatadas. Registrar as descobertas em uma folha de papel de embrulho, que poderá ir sendo usada ao longo do trabalho. Por exemplo, algumas diferenças: alguns são meninos, outras são meninas; nem todos têm a mesma altura; todos têm nome e sobrenomes diferentes; uns são magros, outros são gordos, uns têm a cor da pele bem clara, outros têm a cor da pele mais escura; uns são brancos, de origem italiana, outros são brancos de origem alemã, outros são de origem japonesa, outros são de origem afro-brasileira. Existem semelhanças como: todos têm entre 7 e 10 anos, todos moram no mesmo bairro, todos são brasileiros, embora as origens possam ser diferentes; todos são saudáveis.
- Analisar com a classe os dados colhidos. Ajudar os alunos a observar que apresentam diferenças e semelhanças, entre si e com a professora. Observar, por exemplo, que a cor da pele não serve para definir quem é branco ou não branco, porque há negros que têm a pele branca, há descendentes de japoneses que também têm a pele bem clara; que se vestem de modo diferente e podem ter hábitos alimentares e tradições diferentes por causa de sua etnia ou de sua procedência.
- Trabalhar com as crianças a questão dos direitos humanos e dos direitos da criança. Escolher, com elas, textos, poesias e canções que falem desses direitos. Decodificar as mensagens. Dramatizar. Cantar. Conhecer a vida dos autores. Buscar informações na cultura popular. Trabalhar com autores negros brasileiros da música popular brasileira.
- Se possível, organizar visitas a instituições culturais, museus, casas de cultura, existentes na comunidade ou na cidade, para aprender mais sobre cultura, diversificação cultural, etnias formadoras da sociedade brasileira.
- Explorar as diferentes culinárias e outras manifestações culturais existentes, preservadas pela comunidade. Pesquisar, na comunidade, possíveis traços culturais de outros grupos étnicos, além dos negros.
- Destacar a questão do negro e levar a criança a observar se há, na sala de aula, meninas e/ou meninos que usam penteados afros. Levar as crianças a observar como é difícil e demorado fazer um penteado

afro nas mulheres. Recortar em jornais e revistas ilustrações de pessoas que estão usando um desses penteados. Expor. Trazer para sala de aula ilustrações de artistas, como Rugendas e Debret, que, já na época colonial, mostravam como eram os penteados dos negros no Brasil. Comparar com os penteados atuais (Figuras 1 e 2).



Figuras 1: Debret – Escravos de diferentes nações.

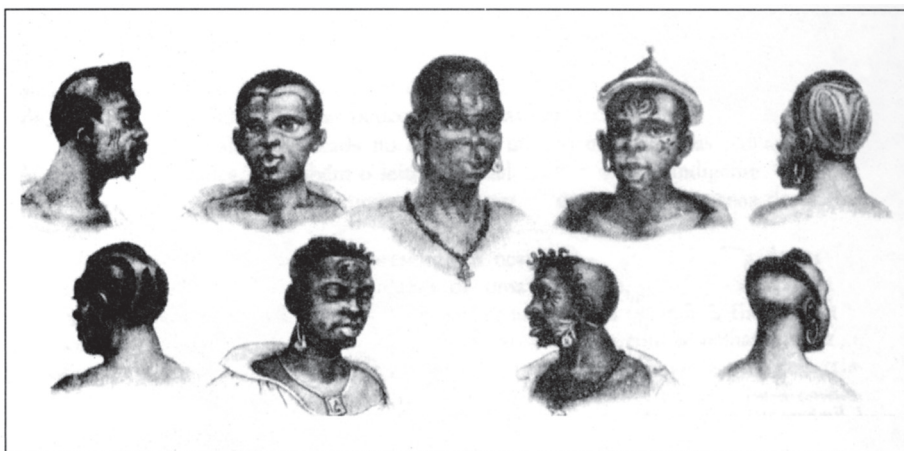


Figura 2: Debret – Negros de diferentes nações.

- Planejar com as crianças a busca de mais informações sobre os negros brasileiros. Organizar na sala de aula cantinhos das surpresas, onde poderão ser expostos rélias, documentos, ilustrações, vestimentas. Usar a entrevista como recurso para descobrir mais sobre o assunto em pauta. Descobrir, na comunidade, pessoas negras que tenham algo interessante para contar, permitindo reconstituir a história da localidade.
- Comparar, com as crianças, as formas de vida dos negros da comunidade onde está a escola com o modo de vida dos escravos. Novamente, valer-se de ilustrações de Rugendas e Debret (Figuras 3, 4, e 5). Recriar, com as crianças, a partir dos materiais a que tiverem acesso, a representação das idéias trabalhadas.

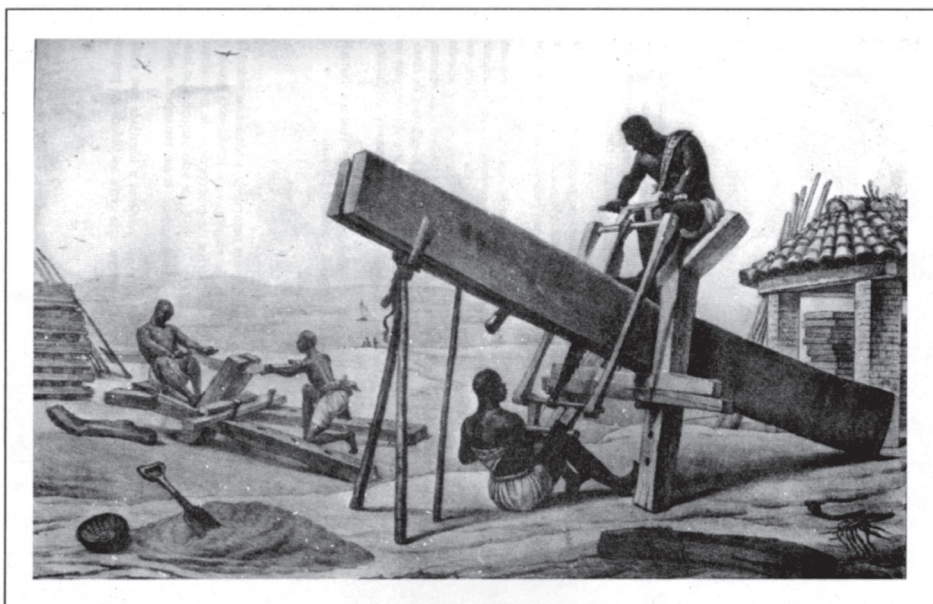


Figura 3: Rugendas – Negros serradores de tábuas



Figura 4: Debret – Negro vendedor de carvão e vendedoras de milho

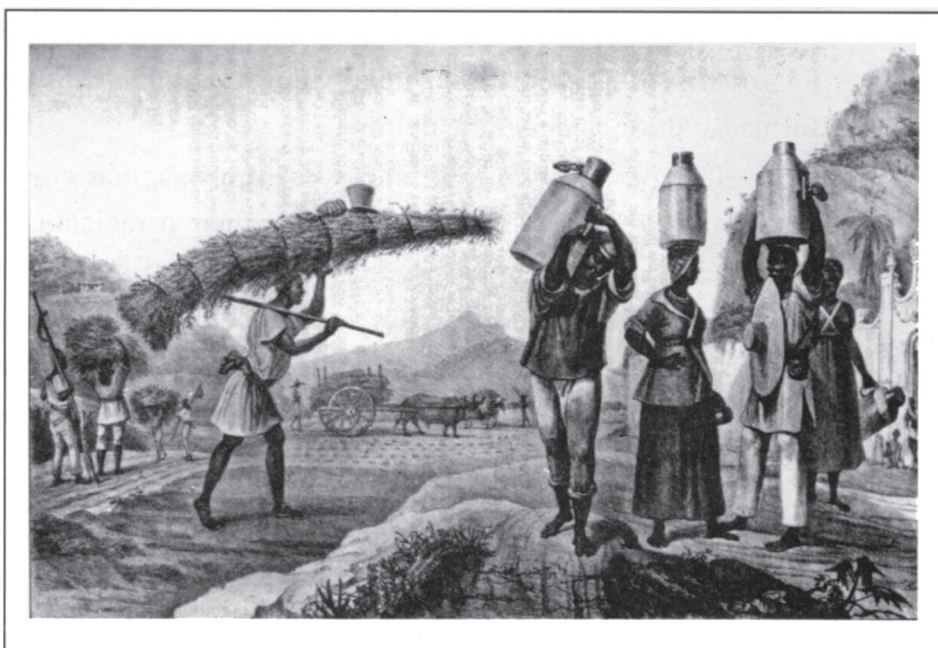


Figura 5: Debret – Vendedores de capim e leite

- Localizar, com o auxílio de recursos audiovisuais disponíveis, os pontos de onde vieram os negros. Refazer, então, as rotas seguidas. Localizar os pontos de entrada dos negros no Brasil. . Levantar alguns dados dos dias atuais e verificar semelhanças e diferenças de modos de vida dos negros. Observar, com as crianças, que a África é um grande continente, formado por muitas nações. Descobrir de quais nações vieram os negros que chegaram ao Brasil.
- Pesquisar, em conjunto com as crianças, sobre hábitos e costumes que os brasileiros têm e que são de origem africana. Levantar o vocabulário de origem africana.
- Questionar com as crianças se elas conhecem alguém que não gosta de outras pessoas porque são negras, são pobres, são “polacos”, são judeus ou são ciganos, que não gostam de índios porque são “preguiçosos”. O que elas pensam disso? O que podem e querem fazer para que isso não aconteça em sua classe, em sua escola, em suas famílias?
- Encorajar os alunos a que expressem seus sentimentos de diferentes formas verbais e não verbais. Conversar sobre o significado de cada um deles e os possíveis motivos pelos quais existem. Usar a dramatização como forma de expressão.
- Utilizar diferentes formas de comunicação verbal e não verbal para apresentar os trabalhos realizados e relativos às questões de preconceito e discriminação raciais e étnico-culturais.
- Produzir textos coletivos, abordando questões de racismo, preconceito e discriminação.
- Criar espaços, no âmbito da escola, para que os alunos possam apresentar jornal falado, jornal mural, dramatizações cujo conteúdo trate da diversificação étnica e cultural existente no Brasil e do papel que o negro tem desempenhado na formação da sociedade brasileira.
- Criar situações em que as crianças possam imaginar como será o futuro se nada for feito para eliminar o racismo, o preconceito e a discriminação. Representar esse futuro.

- Propor às crianças que elaborem um documento, onde expressem as ações que podem realizar, para que não haja mais racismo, preconceito e discriminação na escola, entre seus amigos, na comunidade, nas famílias, assumindo responsabilidades no cumprimento dos direitos e deveres de cada um como cidadãos.
- Criar condições para que as crianças desenvolvam o sentido do nós, de pertencer a um grupo, com direitos e deveres, com objetivos comuns, mantendo, contudo, sua individualidade e diferenciação cultural, étnica e de gênero.
- Pesquisar sobre artistas que tenham a ver com: diferenciação cultural, cultura nacional, preconceito, discriminação. Recriar as obras. Analisar com as crianças, por exemplo, algumas obras de Aleijadinho, danças de origem africana ainda existentes, manifestações culturais como os maçambiques, em Osório/RS.
- Visitar museus e casas de cultura, se possível, como oportunidade para aprender mais sobre cultura, democracia, cidadania e etnias que formaram a sociedade brasileira.
- Pesquisar, na comunidade, possíveis traços culturais de outros grupos étnicos, além dos deixados pelos negros. Pedir a colaboração de pessoas entendidas para explicá-los à classe. Descobrir modos de preservar esses traços. Descobrir na comunidade pessoas negras que tenham algo a contar.
- Produzir textos coletivos, abordando questões de preconceito e discriminação, e organizar coletâneas, colocando-as à disposição da comunidade escolar.
- Observar o grupo para perceber os sentimentos de cada criança em relação à diferenciação étnica, cultural, de gênero, etc., existentes na sala de aula.
- Fazer perguntas ao grupo sobre o que sabem sobre usos e costumes, a língua e as artes dos povos representados na sala de aula. Mapear com as crianças a situação detectada. Levantar informações sobre a cultura africana.

- Listar os sentimentos que os componentes do grupo manifestam sobre as questões em estudo. Por exemplo: felizes, infelizes, surpresos, curiosos, chocados, envergonhados, orgulhosos. Analisar com o grupo. Valorizar os positivos. Buscar formas de minimizar os negativos.
- Pesquisar situações de preconceito ou discriminação, bem como de valorização das pessoas, apresentadas pelos meios de comunicação. Analisar com as crianças, identificando os pontos negativos e os positivos. Questionar em grupo o que poderá ser feito para mudar a situação. Criar faixas, cartazes com manchetes, destacando os aspectos positivos.
- Selecionar um problema, dentre os levantados, e elencar possíveis soluções. Considerar para cada solução quais serão as conseqüências esperadas.
- Repensar, em grupo, novas soluções, quando a adotada não estiver apresentando resultados desejáveis.

Este elenco de procedimentos e outros tantos que o professor, com certeza, descobrirá, podem ser desenvolvidos em inúmeras situações ao longo do ano letivo, quando o foco poderá ser outra etnia.

O Brasil precisa de professores dispostos a fazer a *revolução das pedagogias*. Cada um de nós está convocado a entrar nesse grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Eliane. Raça. Conceito e padrão. São Paulo: Ática, 1990.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. *Suplemento Especial Direitos Humanos*. Encarte do Jornal Radcal. Fundação Atos Bulcão, 1998.
- CADERNOS CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Educação e diferenciação cultural*. Índios e negros, n. 32. Campinas: Papiros, 1993.
- CLABBY John; DE CLAIRE, Joan. *Inteligência emocional*. E a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- FLEMING, Robert (org.). *Currículo moderno*. Um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino. Rio de Janeiro: Lidador, 1970.
- MORAIS, Regis (org.). *Sala de aula*: que espaço é esse. Campinas: Papiros, 1986.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude*. Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1996.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Governo Fernando Henrique. *Construindo a democracia racial*. Brasília: Presidência da República, 1998.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Inteligência emocional*. Uma nova vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1998.

ANEXO

Subsídios de apoio

O professor encontrará nas matérias, a seguir indicadas, informações relacionadas ou diretamente pertinentes ao tema desenvolvido, que poderão indicar pistas para enriquecimento ou aperfeiçoamento do trabalho pretendido. São artigos da *Revista do Professor*, com divulgação nacional e, praticamente, presente em todos os municípios brasileiros.

ANDRADE, Maria Márcia Brito. Conhecendo os heróis e a luta do negro no Brasil. *Revista do Professor*, n. 41, jan./mar. 1995.

_____. Povos indígenas. Tradições, usos e costumes merecem ser resgatados na escola. *Revista do Professor*, n. 46, abr./jun. 1996.

_____. Escola promovendo resgate de cultura popular. *Revista do Professor*, n. 49, jan./mar. 1997.

_____. Dramatização e teatro a partir da sala de aula. *Revista do Professor*, n. 51, jul./set. 1997.

BRITTES, Alexandre Alves. Jornal Falado. Recurso utiliza diferentes meios e instrumentos de comunicação. *Revista do Professor*, n. 56, out./dez. 1998

CINEL, Nora Cecília Bocaccio. Memória. Funções no processo de aprendizagem. *Revista do Professor*, n. 32, out./dez. 1992.

ENTRELAÇANDO vida e arte no lugar onde vivemos. Cotidiano do aluno torna-se mais significativo. *Revista do Professor*, n. 50, abr./jun. 1997.

FERREIRA, Maria Lúcia Canto. Professores promovem integração pelo teatro. *Revista do Professor*, n. 42, abr./jun. 1995.

_____. Teatro na escola. Uso dos jogos dramáticos gera efeitos benéficos. *Revista do Professor*, n. 54, abr./jun. 1998.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Desafio: ensinando a partir da realidade. *Revista do Professor*, n. 32, out./dez. 1992.

GRINSCHPUN, Iafa. Autonomia. Processo requer relação de respeito e afeto. *Revista do Professor*, n. 32, out./dez. 1992.

HEMIELEWSKI, Ada Maria. Trabalhar poesia é aprender a olhar e a sentir o mundo. Relação que se estabelece com a criança é lúdica e emotiva. *Revista do Professor*, n. 27, jan./mar. 1994.

LOPES, Jader Janer Moreira. Aprendendo estudos sociais na cozinha. *Revista do Professor*, n. 48, out./dez. 1996.

LOPES, Verá Neusa. 13 de maio. Centrando o negro brasileiro como sujeito da História. *Revista do Professor*, n. 53, jan./mar. 1998.

MACHADO, Raul José Moraes. Linha operacional para o ensino da Língua Portuguesa. Objetivo é desenvolver as potencialidades de comunicação. *Revista do Professor*, n. 35, jul./set. 1993.

_____. Clube de imprensa. Atividade interdisciplinar que envolver professores e alunos. *Revista do Professor*, n. 36, out./dez. 1993.

MÁRSICO, Leda Osório. Bandinha rítmica e a magia de fazer música. *Revista do Professor*, n. 29, jan./mar. 1991.

MAZZOCHI, Luiz Fernando. Obras de arte são recriadas na pré-escola. *Revista do Professor*, n. 50, abr./jun. 1997.

MURTA, Antonio Marcos. Jornal. Recurso usado para ingressar no mundo do saber e da cultura. *Revista do Professor*, n. 44, out./dez. 1995.

PANITZ, Synthia. Fantoches. Procedimentos para confecção e manejo dos personagens. *Revista do Professor*, n. 49, jan./mar. 1997.

RAMOS, Ana Isabel Lima; HORN, Maria da Graça Souza. Resgatando a identidade e a auto-estima. *Revista do Professor*, n. 55, jul./set. 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades. Como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. *Revista do Professor*, n. 44, out./dez. 1995.

TAVARES, Cristiane Fernandes. Curiosidade: uma aliada na aprendizagem. *Revista do Professor*, n. 45, jan./mar. 1996.

TORRES, Adriana Meyer. Resgatando na escola o valor do desenho. Criatividade é o ponto de partida. *Revista do Professor*, n. 35, jul./set. 1993.

VIAJANDO e aprendendo através do Túnel do Tempo. *Revista do Professor*, n. 52, out./dez. 1997.

VILARINHO, Maria; MEDEIROS, Olga Helena Silva. Despertando o interesse do aluno pela História. *Revista do Professor*, n. 34, abr./jun. 1993.

VILHENA, Sueli L. Fonseca de. Criando espaço para a poesia na escola. Fantasia ajuda a despertar sensibilidade. *Revista do Professor*, n. 33, jan./mar. 1993.