



**Educação
anti-racista:
caminhos
abertos pela
Lei Federal
nº 10.639/03**

Edições MEC/BID/UNESCO

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane

Alberto Melo

Dalila Shepard

Katherine Grigsby

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília :
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade, 2005.

236 p. (Coleção Educação para todos)

1. Relações raciais. 2. Relações étnicas. 3. Currículo escolar. I. Brasil.
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CDU: 371.214
316.47



Ministério
da Educação





**Educação
anti-racista:
caminhos
abertos pela
Lei Federal
nº 10.639/03**

Brasília
2005

Copyright 2005. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)

Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania - Armênio Bello Schmidt

Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional - Eliane Cavalleiro

Pareceristas - Alecsandro José P. Ratts, André Brandão, Antônio Liberac C. S. Filho, Cristiane Maria Ribeiro, Dagoberto N. José Fonseca, Fernanda Felisberto, Flávio Gomes dos Santos, Gislene Aparecida dos Santos, Glória Moura, Henrique Cunha Júnior, Iolanda de Oliveira, Júlio Santana Braga, Luís Alberto de Oliveira Gomes, Maria Alice Rezende, Marly Silveira, Paulino de Jesus Cardoso, e Wilson Roberto Mattos.

Equipe Técnica - Ana Flávia Magalhães Pinto

Andréia Lisboa de Sousa
Denise Botelho
Edileuza Penha de Souza
Ireneide Soares da Silva
Irinéia Lina Cesário
Maria Lúcia de Santana Braga

Coordenação editorial: Ana Flávia Magalhães Pinto

Andréia Lisboa de Sousa
Maria Lúcia de Santana Braga
Sales Augusto dos Santos

Revisão: Lunde Braghini

Diagramação: Roosevelt Silveira de Castro

Capa: Thiago Gonçalves da Silva

Tiragem: 10.000 exemplares

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SGAS Quadra 607, Lote 50, Sala 205

Brasília - DF

CEP:70.200-670

(61) 2104-6183

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da Secad, nem comprometem a Secretaria. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da Secad a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

SUMÁRIO

Apresentação

Ricardo Henriques 7

Introdução

Eliane dos Santos Cavalleiro 11

Parte I – Contextualização da Lei nº10.639/03

A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro

Sales Augusto dos Santos 21

Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais
no Brasil: uma breve discussão

Nilma Lino Gomes 39

Parte II – Por uma educação anti-racista

Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade
de São Paulo

Eliane dos Santos Cavalleiro 65

Linguagens escolares e reprodução do preconceito

Francisca Maria do Nascimento Sousa 105

Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem
sobre as sagradas matrizes africanas na escola

Nelson Fernando Inocêncio da Silva 121

Parte III – Dimensões do ensino da trajetória dos povos negros no Brasil

Novas bases para o ensino da história da África no Brasil

Carlos Moore Wedderburn 133

A África, a educação brasileira e a geografia Rafael Sanzio Araújo dos Anjos	167
A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira Andréia Lisboa de Sousa	185
Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku Marcos Ferreira dos Santos	205
Sobre os autores	231

DISCRIMINAÇÃO RACIAL E PLURALISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO^{*}

Eliane Cavalleiro

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, esse trabalho tem como metas a caracterização e a análise das principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo cultural presentes nas práticas educativas e na vida cotidiana de algumas escolas da região urbana do município de São Paulo, que têm como público beneficiário crianças negras¹ e brancas. Para tanto, busca-se:

- Observar, descrever e analisar as formas de interação, formais e informais, estabelecidas entre os atores escolares – adultos e crianças; negros e brancos.
- Identificar nas práticas pedagógicas padrões de conduta que favoreçam ou dificultem o pluralismo racial, social, cultural, bem como a valorização da diversidade racial.
- Exercitar um modelo metodológico de etnografia escolar, a “micro-ethnografia”, que permite a observação simultânea em diferentes unidades escolares em um tempo reduzido e que pode ser reaplicada em outros contextos.

Os três vetores orientadores da caracterização das principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo no cotidiano escolar são a pertinência, a convivência e a inclusão.

À luz desses objetivos, constituíram foco de análise desse estudo turmas de 3^a e 4^a séries do Ciclo I² de três escolas públicas de ensino fundamental localizadas

^{*} Este texto foi produzido a partir de uma base de dados construída por meio do trabalho de quatro pesquisadoras, a saber, Eliane Cavalleiro (coord.), Anair Aparecida Novaes, Elizabeth Fernandes de Sousa e Gissela Queiroz.

¹ Negros aqui são considerados os indivíduos autodeclarados pretos ou pardos.

² Na rede de ensino do Estado São Paulo o Ciclo I é formado pelas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

no município de São Paulo. Essas escolas foram selecionadas de acordo com sua localização geográfica na cidade, a saber: escola A localiza-se na Região Leste; escola B, na Região Sul; e escola C, na Região Centro-Oeste.

Para balizar o debate conceitual a respeito da temática em tela, apresentamos uma pequena síntese que subsidia a compreensão das relações raciais em nosso país e, em particular, no cotidiano escolar.

ASPECTOS GERAIS SOBRE O RACISMO NO BRASIL

Potencializado, sobretudo, pelos movimentos sociais negros, o debate em torno da dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira vem ganhando mais espaço na esfera pública. O momento atual, portanto, mostra-se profícuo para o redimensionamento de ações voltadas à superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade, mesmo porque, conta-se com o comprometimento manifesto do Estado brasileiro, por esse ser signatário, desde 1968, de vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial da qual a população negra tem sido alvo.³

Em 2001, o Estado brasileiro participou da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, fórum em que a escravidão e o tráfico de escravos foram reconhecidos como crimes contra a humanidade – o que, por sua vez, reforça a luta por reparação humanitária ao povo negro. A Declaração e o Programa de Ação, resultantes dessa Conferência, impelem os Estados envolvidos à restauração e à promoção da dignidade das pessoas racialmente discriminadas.⁴

³ Os Tratados de Direitos Humanos garantem direitos aos indivíduos; estabelecem as obrigações do Estado em relação aos direitos; criam mecanismos para monitorar a observância dos Estados em relação às suas obrigações; e permitem que os indivíduos busquem compensações pela violação dos seus direitos. O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969), do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, da Convenção III da OIT sobre Discriminação no Emprego e na Profissão (1968) e, mais recentemente, da Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001).

⁴ A III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001) deflagrou, no Brasil, um acalorado debate público em âmbito nacional, envolvendo tanto órgãos governamentais quanto não governamentais interessados em radiografar e elaborar propostas de superação dos problemas pautados pela referida conferência. O então presidente da República Fernando Henrique Cardoso estabeleceu um Comitê Nacional, composto paritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Também entidades dos Movimentos Negro, Indígena, de Mulheres, de Homossexuais, de Defesa da Liberdade Religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo com o governo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação estabelecidos em Durban, exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas.

A participação do Estado brasileiro nessas convenções evidencia uma tendência dos governos em *assumir* a postura de adesão a essas normas internacionais. Porém, o que se tem observado, em nível de políticas públicas de Estado, é a contumaz violação dessa legislação internacional.

Por meio de dados estatísticos fornecidos pelo próprio Estado, pode-se observar a não realização da igualdade entre os grupos raciais⁵ – especialmente entre os grupos populacionais brancos e negros. A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial.

Esse quadro vai além da violação individual. Em termos coletivos, remete ao cotidiano da população negra, no qual a cor acaba por explicar parte significativa das desigualdades encontradas nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência⁶ etc. As desigualdades raciais podem ser facilmente percebidas nos indicadores sociais referentes aos mais variados vetores.⁷

Mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano.

No tocante à economia, pode-se verificar que a população negra desfruta pequena participação nos resultados do desenvolvimento alcançado pelo país e não apresenta condições semelhantes de crescimento socioeconômico pelo qual passam as populações branca e a amarela. A ascensão social é praticamente impossível para a grande maioria de negros e negras, que, em geral, são oriundos de famílias pauperizadas em função do racismo.

⁵ Sobre os conceitos de raça, racismo, entre outros, vide o texto de Nilma Lino Gomes publicado neste livro.

⁶ Quanto ao tema da violência perpetrada pelo Estado contra os negros – racismo institucionalizado –, observa-se que a natureza desta violação é individual, social e política. Dados estatísticos constantes no relatório sobre violência apresentado pela ONU (ver referência) apontam que jovens negros, entre 14 e 21 anos, são exterminados por policiais. Como consta nesse relatório, o aparato repressivo do Estado acaba com a perspectiva da população negra brasileira, pois estes não encontram respaldo nas diversas esferas: legislativa, executiva e judiciária. Nos casos específicos, a atuação do Estado tem sido inócuia até a presente data, no que tange ao extermínio, torturas, detenções arbitrárias, entre outras transgressões.

⁷ Entre outros, ver: *Nós mulheres negras* – diagnóstico e propostas da Articulação de ONGs de Mulheres Negras Brasileiras rumo à III Conferência Mundial de Contra o Racismo. Brasil: 2001; *Dossiê Assimetrias raciais no Brasil*: alerta para a elaboração de políticas. São Paulo: Rede Feminista de Saúde, 2003.

A ESCOLA BRASILEIRA E OS NEGROS: DA PRESENÇA E DA PARTICIPAÇÃO DESIGUAL

No que se refere à educação na sociedade brasileira, temos, desde a Constituição Federal (1988), uma Legislação que enfatiza a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, independentemente de seu pertencimento racial:

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O mesmo documento, em seu artigo 6º, ratifica princípios de igualdade e de padrão de qualidade:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

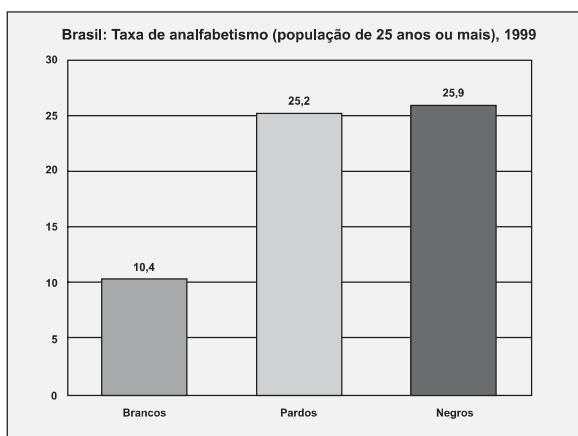
Em outro momento, em conformidade com os princípios de igualdade, temos o artigo 210, que se refere à necessidade de garantia e valorização da diversidade cultural presente na sociedade: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A despeito e simultaneamente a isso, o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLEIRO, 1998).

Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar (PATTO, 1988; CUNHA JR., 1987; FIGUEIRA, 1990; TRIUMPHO, 1991; ROSEMBERG, 1996 e 1998; CAVALLEIRO, 1998 e 2003; BOTELHO, 2000; entre outros).

Por conseguinte, não é de estranhar que os índices de escolaridade desagregados por raça evidenciem a participação desigual da população negra no sistema educacional brasileiro. A dificuldade de progressão apresentada por esse segmento não responde apenas por desvantagens originadas da pobreza. Os dados apresentados pelo IBGE (1994; 1997; e outros mais recentes) indicam que crianças negras deixam a escola mais cedo que crianças brancas pertencentes à mesma condição social, o que dialoga mais uma vez com a baixa qualidade das oportunidades educacionais oferecidas às crianças e adolescentes negros (CAVALLEIRO, 2003).

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial.⁸ Como consequência, a população negra apresenta os piores indicadores educacionais nas taxas de analfabetismo, como demonstra o gráfico a seguir:



Fonte: Henriques, 2002.

⁸ A pesquisadora Fúlia Rosemberg evidencia, em seus estudos (1981, 1986, entre outros), que, na rede pública, a população negra vivencia as piores condições educacionais. Desse processo, resultam para essa população: atraso escolar, exclusão do sistema de ensino, repetência, analfabetismo e níveis de escolaridades inferiores. Inúmeros outros estudos e pesquisas acadêmicas confirmam a existência de problemas decorrentes do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na estrutura escolar, da educação infantil (OLIVEIRA, 1994; CAVALLEIRO, 1998) até níveis de ensino mais elevados (CUNHA, 1987; HASENBALG e SILVA, 1990; FIGUEIRA, 1990; VALENTE, 1993; OLIVEIRA, 1994; SILVA, 1995; BOTELHO, 2000; entre outros).

Os níveis das taxas de analfabetismo para essa faixa etária [crianças de 7 a 14 anos de idade] são significativamente menores em 1999 do que em 1987, contudo, os valores observados em 1999 ainda são elevados. Os níveis de taxas de analfabetismo das crianças brancas se mantêm, de modo recorrente, abaixo das crianças negras e, mesmo assim, a intensidade da queda, ao longo dos anos 90, é maior entre as crianças brancas. Destaca-se ainda, que, apesar da melhora generalizada desse indicador entre brancos e negros, as taxas de analfabetismo dos negros, em 1999, equivalem às taxas dos brancos, em 1987, em todas as idades dessa faixa etária (HENRIQUES, 2002: 47).

Nessa mesma linha, muitos estudos confirmam que, diuturnamente, o alcance do racismo tem sido tratado, nas escolas, de maneira displicente, com a propagação de aspectos legitimadores da dominação branca. O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros(as) e propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes idéias e comportamentos hierarquicamente racializados (CAVALLEIRO, 1998; BOTELHO, 2000). Como revela o estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), o sistema educacional tem conservado, ao longo dos anos, um diferencial sempre em prejuízo da população negra (IPEA, 2000).

Para Munanga:

...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 os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001: 8).

Em decorrência dessa educação discriminatória e, consequentemente, desigual, o baixo nível de escolaridade da população negra contribui para manter a sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas constantes e intensas reatualizações do mundo contemporâneo. Acrescente-se a isso o fato de que os processos de seleção operam, por vezes, com intervenção da mentalidade racista. Valores negativos, como a inadequação, são atribuídos a pessoas negras, desqualificando-as para obter os postos de trabalhos mais elevados. Essa seleção pautada pela orientação fenotípica tem preponderado sobre quaisquer outros critérios para a escolha de candidatos para uma vaga ou uma promoção profissional (Inspir, 1999).

Conclui-se que as desigualdades estampadas nesse conjunto de estudos e pesquisas assinalam a ineeficácia das medidas adotadas pelo Estado brasileiro no tocante à educação. A política educacional não pode levar a cabo apenas

aspectos pontuais para a eliminação das práticas discriminatórias. Como um grande desafio, impõe-se a elaboração e a implementação de instrumentos que visem à efetiva erradicação das desigualdades entre os grupos raciais na sociedade brasileira como um todo e no sistema de ensino em particular.

TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

A análise e a avaliação aqui apresentadas resultam da observação do cotidiano escolar no que se refere às relações interpessoais (a) entre os profissionais que trabalham nas três escolas pesquisadas e (b) as estabelecidas entre esses e as crianças e (c) as das crianças entre si, tendo em vista os aspectos relacionais do pertencimento racial. Referem-se também à avaliação de dados coletados durante a observação da utilização espacial e dos materiais didáticos e paradidáticos – como fotos, cartazes, anúncios presentes na escola. Some-se a isso, a leitura das entrevistas realizadas com os profissionais da educação das escolas pesquisadas – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e operacionais; alunos e alunas; e seus familiares – pai e mãe.

O trato em conjunto dos elementos obtidos pelo processo de observação do cotidiano escolar, mais daqueles oriundos do processo de entrevistas, engendrou dados objetivos e subjetivos. Assim, configurou-se a possibilidade de que fossem interpretados/analisados os discursos, o grau de consonância desses com a prática pedagógica dos profissionais participantes da pesquisa e ainda conhecidas as idéias de pais e outros familiares próximos às crianças, a respeito de tal trabalho. Afora isso, a confrontação dos dados provenientes do processo de observação e das entrevistas permitiu o exame da “qualidade” das relações estabelecidas no cotidiano escolar por parte dos alunos e das alunas, sobretudo por parte dos profissionais da educação, no que se refere ao alunado branco e negro, bem como às questões pedagógicas concernentes à realização de uma educação pluricultural, anti-discriminatória e anti-racista.

No caso específico da atuação profissional nas escolas, nota-se que as pessoas entrevistadas trabalham em instituições públicas de ensino há vários anos, sendo que a que possui menor tempo trabalha em escolas há nove anos e a que trabalha há mais tempo possui 25 anos de experiência.

Do diálogo com esses profissionais, acabou por sobressair a insistente negação do racismo e de seus derivados na sociedade brasileira:

Não tem racismo. Vá à feira e fique observando a quantidade de crianças que estão ali com as sacolinhas pegando as sobras das sobras. (...) Você vai perceber que a maioria é descendente de brancos. Ali é a miséria, é isso que eu acho discriminação. No passado, houve discriminação bem clara contra os negros pela política escravista, mas hoje não é só com o negro, não. Hoje, não tem dinheiro, está com o bolso meio furado, coitadinho, ele é discriminado para trabalho, para tudo (Ubaldo, professor, negro, escola C).⁹

Essa recusa é apresentada de acordo com vários vetores. Um deles se liga à localização espacial da escola e ao nível social das crianças, ambos referendando a idéia, por parte dos adultos, da não-discriminação entre as crianças, sem que, no entanto, o adulto se dê conta de que discrimina de acordo com o pertencimento social:

Olha, para ser sincera, na sala de aula eles se dão bem. Você entra na sala de aula e vê que tem preto com branco, japonês, tudo sentadinhos juntos [sic], dando risada, conversando, brincando, rodando pião. No recreio, tudo bem. Então, nessa escola não! Pode até acontecer em outras escolas, que têm pessoas mais de periferia. Aqui o nível dos alunos que freqüentam essa escola é bom. Entendeu? Mas outras escolas... a gente não sabe, não é?! De crianças que são mais próximos de favela, esse tipo de coisa. Porque aqui não tem criança de favela (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola B).

Outro diz respeito à não-crença na possibilidade de as crianças do ensino fundamental já terem absorvido idéias hierárquicas e racistas, bem como terem cometido uma discriminação racial contra seus colegas:

[Nesta faixa etária a criança já manifesta algum tipo de interiorização sobre as diferenças raciais?] Não, eu nunca presenciei nenhuma (...) Não, isso não. A turma aqui da 1^a à 4^a série [sic], eles não têm ainda aquela vaidade, aquela superioridade. (...) Nenhum professor nunca falou nada para mim. (...) Aqui não manifestam isso, não. Eles fazem, inclusive, grupos, eles têm grupos de amigos que misturam inclusive as cores. Isso é bom (Jorge, secretário, negro, escola B).

Há quem acredite que apenas os adultos sejam preconceituosos: “O adulto é maduro, e fala muito. Na criança é tudo espontâneo, mas você quase não escuta falar sobre racismo. Mas o adulto, já qualquer coisinha: é porque é negro, porque é preto, então...” (Miriam, merendeira, branca, escola B).

Nesse caminhar, é indispensável reconhecer que os profissionais possuem diferentes visões e opiniões a respeito do cotidiano escolar, das relações que nele

⁹ Os nomes de alunos, professores e profissionais de educação aqui citados são fictícios para garantir a não exposição desnecessária desses dos mesmos.

são estabelecidas. Não obstante, é comum a todos a necessidade de a educação escolar promover prioritariamente o respeito aos colegas e aos adultos:

Existe uma preocupação de desenvolver o respeito entre as crianças. [Você acha que é dada ênfase para essa questão?] No meu ponto de vista é dada. Os professores e a direção, eles conversam bastante (com a criança que tem mau comportamento). É chamada a atenção, é falado... é com conversa. (...) Em último caso, os pais são chamados, quando a gente vê que a criança está... não aceita a conversa (Miriam, merendeira, branca, escola A).

Ou seja, as pessoas que circulam pela escola procuram apresentar a visão de que ali os conflitos são inexistentes, e que isso é fundamental para a garantia de boas condições de ensino-aprendizagem. Embora a ênfase seja dada ao respeito entre as pessoas, verifica-se a ocorrência de situações em que a violência verbal, por parte do adulto, é utilizada no trato com a criança.

A violência simbólica e concreta revela-se durante o processo de observação do cotidiano escolar, estando presente também na fala dos profissionais da escola. Todavia, os desentendimentos desrespeitosos e as discriminações são, por vezes, compreendidos como ações inerentes à interação entre as crianças.

À medida que a investigação avança, surgem do processo de entrevistas evidências de que os profissionais percebem a existência de conflitos cotidianos materializados em atos de indisciplina, provocações, ofensas verbais e agressões físicas:

Chega pra mim principalmente o problema de disciplina, o conflito de professor e aluno, porque o aluno quer entrar e sair à hora que ele acha. (...) Tem conflito de brigas entre os alunos porque põe apelido, porque xinga a mãe do outro, porque provoca: "Ele ficou me chamando de bicha". Uma menina muito bonita, o aspecto, assim, traços da população indígena, mas lindíssima, e ele também um menino muito bonito. E, então, ela não gosta que ele a chame de índia, não quer. Não sei por que motivo, não perguntei porque que você não quer? Falei pra ele, ela não quer (Vivian, coordenadora pedagógica, branca, escola C).

E, assim, as falas giram em torno da existência de práticas racistas na escola: "Também aparecem referências aos negros, têm aparecido. Gordo, negro, negrinho, já aconteceu. Eu estando aqui já aconteceu. [Quais desses você acha que tem mais freqüência?] Contra o negro" (Vivian, coordenadora pedagógica, branca, escola C).

Concomitantemente, nota-se uma tendência de desvalorização de tais situações: "Aparecem aquelas coisinhas corriqueiras, que acontecem em sala de aula. É muito raro acontecer. A gente tenta contornar. Mas, às vezes, no pátio

ficam chamando de cabelo de ‘Bombril’: Professora, me chamou de não sei o quê...” (Celina, professora, branca, escola B).

Depreende-se também que não há o reconhecimento dos prejuízos que tais acontecimentos podem provocar na criança que é vítima de discriminação:

[Já houve casos de xingamento com base na cor da pele da criança?] Sim, mas são leves, coisinhas bobas de criança. Aí eles passam a se entrosar. Mas é difícil, porque normalmente eles moram perto. [Tem algum caso que você lembre? Que tenha marcado?] Entre as crianças não. Entre eles, não. Sinceramente, não (Laís, professora, negra, escola A).

Logo, a compreensão dos profissionais da educação indica que as opiniões sobre os alunos do ensino fundamental, no que tange às relações raciais, variam consideravelmente. Essa discrepância vai desde o não reconhecimento da presença de racismo e de seus derivados no cotidiano escolar, passando pela sua desvalorização, e chegando ao reconhecimento da discriminação racial entre as crianças: “Claro que sim (existe racismo na escola). Eles percebem sim. Eles discriminam” (Lúcia, professora, branca, escola A).

Observa-se que, mesmo não sendo reconhecidos pelos professores e trabalhadores da educação, atos discriminatórios e preconceituosos são indicados como um acontecimento sistemático no dia-a-dia da escola, uma vez que a percepção negativa sobre a diferença se faz presente nas relações entre as crianças, indicando que as características raciais, como cor da pele e textura capilar, servem de arma para ofender crianças negras.

Por esse caminho, o discurso que se cria é o de que, embora esteja presente no cotidiano e seja percebido nas relações entre as crianças, o racismo seria algo forjado fora do espaço escolar, e a responsabilidade pelos conflitos nas relações entre as crianças estaria vinculada às relações familiares:

Olha, eu, pessoalmente, no fundo no fundo, não vejo esses conflitos no dia-a-dia. Nós observamos mais os conflitos nessa questão de etnia quando eles brigam. Isso acontece porque ficou definido pela sociedade. Então, não é porque ele acredita que isso faça alguma diferença, é porque ele escuta lá fora na rua que ser negro é desvantagem, que chamar uma pessoa dessa forma é pejorativo. Mas eu não acho que entre as crianças tenha muito disso. Aparece em situações de atrito entre eles; em situações que ocorrem brigas, mas no dia que está tudo bem, não tem (Valquíria, diretora escolar, branca, escola C).

Esse tipo de entendimento dificulta aos profissionais a identificação, nas relações estabelecidas no espaço escolar, de momentos que facilitam a propagação

do desrespeito, da discriminação, bem como a percepção da manutenção de hierarquias entre os grupos presentes – dado que não se estabelece um olhar crítico a respeito das relações que lá acontecem e que contribuem para sinalizar às crianças uma leitura hierarquizada dos grupos raciais e de outras diferenças. Assim é que a família passa a ser vista pela escola como a transmissora de crenças racistas e idéias preconceituosas:

Não, isso vem diretamente da família, porque convive com a família. Às vezes, o próprio negro já tem aquele preconceito por ele ser negro. Porque alguma coisa já deve ter ocorrido, ouvido, às vezes, dentro de casa. (...) Acho que é coisa que vem de casa, problemas familiares: os pais não dão muita atenção, tem muito disso (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola C).

Dessa citação, depreende-se a tentativa de sobrevalorizar a vigência de preconceito entre as pessoas negras. Verifica-se, ainda, que os profissionais da educação identificam com mais facilidade a discriminação racial em um contexto escolar distinto do seu:

[Você acha que os profissionais não estão preparados para trabalhar com classes multiraciais?] Olha, sinceramente eu acho que não. Porque aqui eu nunca tive problema nem nada, mas no antigo colégio em que trabalhava, tinha uma professora que falava: “Eu não suporto aqueles negrinhos”. Eles eram irmãos, os meninos eram levados, mas ela se referia aos negrinhos. Agora, como eu era funcionária, eu era muito bem tratada por ela (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola C).

Todavia, houve um caso em que uma professora negra sinaliza a existência de discriminação racial na escola em que trabalhava no momento:

Pela convivência diária com o grupo de professores que atuam na escola, em poucos, percebo esta preocupação (de estar atento à diversidade presente na escola), em outros, não, muito pelo contrário, pois percebo atitudes e comportamentos de alguns colegas em relação a determinados alunos que os classificariam como extremamente preconceituosos tanto em relação à condição social como à étnica [racial] (Helena, professora, negra, escola A).

Nesse caminhar, havendo dificuldade para se perceber e qualificar o conflito racial no cotidiano escolar, aumentam os problemas para se estabelecerem as atividades e os procedimentos adequados para se trabalhar com a temática da diversidade racial e o combate ao racismo:

De alguns anos para cá, nós temos trabalhado muito a inclusão, não só nesse sentido [racial], mas das crianças especiais (portadoras de deficiência). Então, eu acho que a mentalidade, pelo menos do professorado, está mudando bastante (Valquíria, diretora, branca, escola C).

Surgem afirmações de que, geralmente, os profissionais estariam preparados para lidar com a diversidade no cotidiano escolar, mas muitos explicitam o próprio despreparo, bem como a incerteza do caminho a seguir:

[Os profissionais que trabalham na escola estão preparados para trabalhar com uma população multirracial?] Acho que estão. Acho que sim. [Você já recebeu alguma instrução a esse respeito?] Não. [Você participou de algum curso que te preparasse para isso?] Não (Miriam, merendeira, branca, escola B).

Ou ainda:

[Você já participou de algum curso...] Esses cursos que é dado [sic] pelo governo de aperfeiçoamento? Contra preconceito, racismo? Eu acho que não. Não me lembro. (...) [Você normalmente faz esses cursos de aperfeiçoamento?] Faço. Faço sim, mas eu... Olha, às vezes, eles conversam, sim, mas um curso específico, assim, não. (...) Não me lembro (Celina, professora, branca, escola B).

Mesmo diante de tantos fatores que identificam as diferenças e os conflitos no espaço escolar, o debate sobre as relações raciais não se mostra presente nos cursos de formação: “[Você viu alguma coisa sobre a questão racial?] Não. Tem também muitos cursos sobre sexualidade que trabalham um pouco mais a questão do gênero. Se o seu trabalho está voltado realmente para o racial, nós não temos muito” (Valquíria, diretora, branca, escola C).

Depreende-se, portanto, que a fala dos adultos, inicialmente, procura evidenciar o quanto o alunado interage em harmonia, não constituindo as diferenças raciais elemento importante para as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Mas os acontecimentos pontuados no dia-a-dia desmentem essa inexistência de conflitos pautados nas diferenças físicas e, por extensão, nas raciais.

Essa tendência a forçar o entendimento do cotidiano como algo harmônico torna o trato dos conflitos simples e corriqueiro, sendo os momentos de agressões físicas ou verbais displicentemente contornados com orientações que cobram respeito:

[Tem alguma situação de preconceito ou discriminação, xingamentos...] Entre eles, não. Não porque eles sabem que é uma agressão. Porque quando a gente fala para eles, quando eles estão brigando a gente fala: “Você tem que parar com isso! Agredir não é só bater. Agredir é falar uma coisa que o colega não gosta!” (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola B).

Na fala dos profissionais da educação a respeito do processo educacional, nota-se que a reflexão permitida às crianças é a da igualdade entre as pessoas

- o que de imediato é o correto. Contudo, não lhes é dada a possibilidade de qualquer reflexão sobre os acontecimentos que as levam aos momentos de conflitos. Evidenciam-se um efetivo trabalho para “silenciar” os acontecimentos e a não-reflexão sobre as atitudes tomadas:

Se acontece nem sempre o professor traz. Quando chega aqui é porque as coisas estão extrapolando mesmo. (...) A maioria, se você conversar com eles, eles vão falar que acontece de um ofender outro, mas a maioria conversa ali na própria sala (Vivian, coordenadora pedagógica, branca, escola B).

Nesse complexo cotidiano, os exemplos indicam que os alunos brigam verbalmente ou fisicamente, mas essas questões são tidas como de pouca importância, “coisas de crianças”. Logo, o tratamento dado às situações de conflitos parece pouco utilizar as reflexões teóricas de combate ao racismo e ao preconceito bem como à discriminação racial no cotidiano escolar. Assim, ofensas, xingamentos e socos ou pontapés são “resolvidos” com um pedido de desculpas ou apenas uma recomendação de um adulto. Os profissionais não sinalizam uma reflexão sobre possíveis fatores que facilitam os conflitos nesse ambiente e não buscam referências em trabalhos científicos ou outros estudos sobre a questão racial.

Outro dado importante que se depreende do processo de entrevista diz respeito ao fato de que, por parte dos adultos, as reações das crianças negras – que podem ser entendidas como um sintoma decorrente da percepção do tratamento racial diferenciado na escola, bem como do sentimento da discriminação – são sistematicamente caracterizadas como ciúmes ou um problema individual:

O Rafael... Ele é muito sensível. Qualquer coisinha ele chora. Qualquer coisinha. Se alguém pegar um lápis dele, ele vem chorando que as lágrimas pingam. (...) Ele é muito carinhoso, extremamente carinhoso, ele fica assim “Professora, você me ama?” Eu digo: “Se você fizer a lição, eu te amo mais ainda”. Ele não gosta de fazer lição. (...) Ele é negro, bem negro mesmo, como eu te falei, precisa ver a mãe. O pai é negro e a mãe, branca, linda, linda, linda. Você acredita? Ele puxou o pai. (...) Ela (Bruna, menina negra) tem ciúmes. Ciúmes das amiguinhas. Um ciúme que é um caso sério. Da Carina, da Marina (meninas brancas) [Mas porque você acha que isso acontece?] Não sei (Celina, professora branca, escola B).

Tais comportamentos – sensibilidade exacerbada, timidez, bagunça extrema, mau relacionamento – jamais são encarados como possível decorrência e/ou demonstração de sofrimento ocasionado por formas de discriminações no interior da escola. No que se refere à análise da professora Celina em relação a seus alunos, sobressaem-se seu espanto e sua surpresa em relação a crianças negras que despontam como inteligentes:

A Bruna é negra. Ela, no início, era uma aluna assim: ela faltava bastante, não participava, e até foi difícil para eu descobrir assim o rendimento dela. (...) Ela era preguiçinha. E aí ela fez um simulado para o Saresp,¹⁰ que eram trinta questões, a gente está trabalhando com os alunos desde o meio do ano, e essa menina me surpreendeu. Ela acertou 28 questões (Havia 30 questões no exame). (...) Ele (Mariano) é um dos alunos, embora os pais sejam analfabetos, é o melhor aluno da série. Ele descende de negros, os pais nunca vieram numa reunião, não participam, mas não é por isso que ele deixa de ser um excelente aluno (Celina, professora branca, escola B).

A análise de Celina, sobretudo em relação a Mariano, evidencia o significado de sua surpresa. Enquanto em sua fala não transparecem boas expectativas em relação às crianças negras, quando apresenta crianças brancas inteligentes, sobressai um ar de encantamento, nunca de espanto e surpresa.

No que se refere à avaliação de crianças brancas, a professora evidencia com mais facilidade aspectos positivos: “Ela (Fabiana) é uma excelente aluna, a família acompanha assim passo a passo, é branca, e tem um excelente relacionamento com todinha a turma. Ela, eu posso dizer, é um dos alunos que se entrosa com todos, sem exceção” (Celina, professora, branca, escola B).

Tendo em vista as afirmações prestadas por essa professora, há uma dificuldade da parte dela em compreender e identificar as questões ligadas à dinâmica das relações raciais na turma para a qual leciona, ainda mais com o que é demonstrado no espanto diante do fato de crianças negras apresentarem um bom desempenho escolar.

Tais percepções da professora não podem caracterizar desqualificação profissional e desinteresse por seus alunos, apenas explicitam a complexidade do trabalho com o racismo e o necessário debate sobre os referenciais da supremacia branco-européia estabelecidos. É importante alertar para o fato de que é uma professora que cuida de seus alunos e suas alunas, preocupa-se com eles e conhece minúcias de cada um. Contudo, sua maneira de conceber a diversidade parece comprometer seu modo de analisá-la, porque, ao descrevê-la, utiliza invariavelmente adjetivos positivos que evidenciam inteligência, interação com o grupo e acompanhamento familiar para os alunos brancos: “alunos excelentes, que os pais acompanham, e com excelente relacionamento com os colegas”.

No entanto, ao se referir a seu alunado negro, tais adjetivos se tornam escassos e transparece a necessidade de contar fatos, apresentar explicações e

¹⁰ Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica do Estado de São Paulo, aplicado na rede estadual de ensino desde 1996.

detalhes para evidenciar o quanto são preguiçosos, carentes, emotivos e possuem dificuldade no relacionamento.

Nota-se, portanto, a dificuldade da professora em trabalhar com a diversidade racial, bem como se percebe que o pertencimento racial constitui parâmetro importante para a avaliação do desempenho escolar, pois o aproveitamento e o desempenho das crianças se mostram vinculados às características fenotípicas dessas. Quando brancas, são consideradas naturalmente bonitas, inteligentes e participativas; em contrapartida, se negras, são pouco esforçadas, com dificuldade de relacionamento e carentes.

A exceção, para Celina, é Mariano que é reconhecidamente muito inteligente e participativo, porém de todo modo o adjetivo bonito não lhe é atribuído. Nem a Cássio, cuja mãe tem sua beleza explicitada e valorizada. Vale lembrar que a professora se espanta diante do fato de a mãe do Rafael, considerada linda por ela, ser mãe de uma criança negra. Ainda no que diz respeito às relações com alunos brancos e negros no cotidiano escolar, identifica-se um aspecto importante da dinâmica da sala de aula, no que se refere ao aspecto físico-espacial. Percebe-se a existência de um distanciamento físico entre alunos(as) negros(as) em relação às professoras e aos professores, e, diametralmente, uma proximidade destes(as) em relação às crianças brancas.

As crianças sentam-se na sala de aula segundo determinação das professoras. Observa-se que as negras, em sua maioria, sentam-se no fundo da sala de aula, como evidenciam os mapas a seguir:

ESCOLA A

Professora (branca)				
GB	GB	MN	GB	GB
GB	MB	MB	MB	GN
GB	GN	MB	GN	MN
GN	GB	MN	MN	GB
GN	MN	MN	MN	GB
GB	MN	MB		
				Pesquisadora

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

ESCOLA B

Professora (branca)				
GN	GB	MB	MB	GN / GB*
GB	GB	MN	MB	MB
MB	MB	MN		MN
MB	MB	GB	GN	GN
GN	MN	GN	GN	GN
		Pesquisadora		

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

* Duas crianças sentam-se juntas.

ESCOLA C

Professora (branca)				
MB	GN	GN	GB	GB
MN	GB	MB	MB	GB
MN	MN	MN	GN	MB
GN	MN	GN	GN	MN
MN	MN	MN	Lugar vago	MN
GN	MN	GN	MN	GN
MN	GN	GN	GN	MN
MN	Lugar vago	MN	Pesquisadora	GN

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

À luz desse contexto de racismo inconsciente, podemos analisar a maneira como a professora responsável pela sala de aula distingue seus alunos por suas características fenotípicas/raciais. O aluno negro que se senta no fundo da sala está com os cabelos bem curtos, como é moda entre os jovens negros. Na aula de Educação Artística, foi chamado de “carequildo”¹¹ pela professora. Diante dessa observação, o garoto sorriu...

Outra situação: na aula de Educação Artística, a professora orienta seus alunos para que façam bonecos de caixa de papelão (sucata) e atenta para o fato de que os bonecos devem ser adequados ao projeto de história dos alunos.

¹¹ Referência irônica pelo fato de a criança estar de cabelos bem curtos.

Algumas crianças começam a fazer suas atividades, e aos poucos os bonecos vão sendo construídos. Muitas crianças trocam entre si material para fazer o boneco. Duas crianças, “Bruna” e “Jéssica”, meninas negras, chamam a atenção por estarem separadas das demais garotas de seu grupo. Elas passam bastante tempo sozinhas. As crianças mudam de lugar com freqüência e, sem dificuldades, ocupam outros lugares (cadeiras) quando o colega não está. A professora pega o boneco de “Bruna” e cutuca carinhosamente os rolinhos de seu cabelo.

Bruna pergunta para “Fernanda”, menina branca, se ela pode entrar no grupo. “Fernanda” não responde. “Bruna” repete a pergunta três vezes. “Fernanda” então responde que em seu grupo já tem cinco alunos. “Bruna” fica sozinha, sem ação. “Jéssica”, sua companheira, também permanece sem grupo. As demais crianças conversam com ela apenas sobre a atividade que estão desenvolvendo. “Bruna” se aproxima de Jéssica, que está com seu boneco pronto, mas permanece sem grupo. A professora caminha pela sala e não percebe esse acontecimento. “Jéssica” e “Bruna” estão sempre em busca da professora. Outras crianças na sala de aula se encontram sempre bem entrosadas, como “Pedro”, um menino branco, e “Fernanda”, menina branca. “Bruna” fica perto da colega “Fernanda”, de cujo grupo gostaria de fazer parte, e senta-se. Porém, no grupo ninguém conversa com ela. Com o tempo, percebe-se que “Bruna” está visivelmente chateada e, ambas, “Jéssica” e “Bruna”, permanecem sem grupo.

A dinâmica presente nesse cotidiano parece enfraquecer a possibilidade de as crianças perceberem tanto as discriminações e os preconceitos que praticam quanto a identificação das discriminações sofridas. Na maioria das situações, o discriminado sente. Tal fato é perceptível, como evidenciou o processo de observação, nas expressões das crianças e nas agressões que precedem as discriminações.

Nesse cotidiano, quem discrimina não percebe, ou não deseja perceber, as consequências nefastas dessas práticas. Ao passo que o discriminado, sem rede de proteção, ou melhor, sem apoio da professora, sente; porém, silencia-se.

Alguns indícios surgem como resposta: o fato de a discriminação ser tão violenta que paralisa o discriminado; e a ausência de percepção de uma ação positiva por parte dos profissionais presentes na escola, pois muitos desses, como evidenciam as entrevistas, não consideram importante o sofrimento do discriminado e acreditam que não haja discriminação.

Nota-se também, por meio das entrevistas, que a discriminação racial fica ainda mais difícil de ser identificada quando inserida num rol maior de discriminações,

como, por exemplo, as de gênero e as de condição social. Existe uma análise que desemboca em uma prática similar para cuidar de questões diferentes.

A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira.

Desse modo, o racismo e as práticas balizadoras do sistema de ensino – como a estruturação do currículo escolar e a seleção de material didático – não consideram importante a inserção do debate racial. Além de sua urgência óbvia, o reconhecimento dessa demanda levaria ao ajuste do foco dos trabalhos e das relações nas escolas, a fim de gestar processos de transformação de aspectos negativos do cotidiano escolar, como o alto índice de violência, o abandono escolar, o nível de desenvolvimento insatisfatório e, por extensão, as estruturas sociais violentas e racistas.

Disso resulta que, nessa realidade, os profissionais, sem condições de modificar sua atuação diante das situações de discriminações gerais e de discriminação racial, em especial, não conseguem trabalhar para criar e/ou intensificar a participação mais efetiva de alunos negros e alunas negras. Do mesmo modo, não elaboram formas diferenciadas de educar para a igualdade, a valorização e o respeito à diversidade presente no cotidiano escolar e na sociedade brasileira.

Portanto, a análise dos dados coletados nessa pesquisa indica que o racismo é ingrediente básico das dinâmicas e relações interpessoais entre os profissionais da educação e as crianças, e a operação dele no cotidiano escolar permite uma nítida separação dos alunos em sala de aula de acordo com o pertencimento racial. Tal procedimento pode ser percebido pelas crianças, todavia há conivência e/ou negligência dos adultos, daí se pressupõe que esses atos se difundem por todo o sistema de ensino, que, por sua vez, desemboca na sociedade como um todo. Logo, não há mudanças, e as pessoas negras são reincidemente discriminadas em função de seu pertencimento racial.

A análise é ainda incipiente, mas a mesma inferência emerge quando é observado o lugar social de homens e mulheres, com as respectivas diferenciações para brancos e negros. Os professores se dizem preocupados com a discriminação racial e os preconceitos presentes no cotidiano escolar, mas se mostram desconhecedores de práticas pedagógicas anti-racistas, de leituras que amparem

o trabalho profissional em sala de aula e desconhecedores das consequências/efeitos do racismo e seus derivados para os alunados brancos e negros e para a sociedade brasileira, em sentido amplo.

Nesse cotidiano, nota-se que a inclusão de crianças negras é facilitada para elas em sala de aula quando apresentam um comportamento de total adequação às regras da escola – traço marcante do processo de desumanização promovido pelo racismo. Espera-se que essa criança seja estudiosa, comportada e silencie diante das situações em que seja vítima de discriminação racial. É o caso do aluno “Mariano”, da escola da Zona Oeste, que se senta no meio da sala de aula e é tido como um menino inteligente, chegando a passar na lousa tarefas por solicitação de sua professora.¹²

No que tange ao material didático, constata-se que, apesar do curto tempo para a observação dessas variáveis, esse não constitui um elemento que contemple a diversidade racial presente na escola. As ilustrações presentes nesses recursos pedagógicos, embora seja possível reconhecer personagens negros, são, em sua maioria, representações de personagens brancas. Decorrente desse quadro surge outro fator, o qual se depreende do processo de entrevistas: os profissionais não percebem que a disparidade nas representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de auto-estima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte das crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de construção de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo simples fato de terem a pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui a maioria em ilustrações e referências culturais e históricas nesse tipo de material – o que sinaliza a referência de poder, beleza e inteligência.

Por outro lado, as referências atualizadas e mais positivas para as crianças negras, encontradas em filmes, músicas, revistas, jornais e documentários, e que deveriam ser usadas nas aulas para complementar o conteúdo dos livros didáticos e para-didáticos não foram vistas em uso durante o processo de observação, tampouco os(as) entrevistados(as) sinalizaram sua utilização.

Por meio do material oferecido aos alunos, ao longo das aulas, notamos que o trabalho desenvolvido ainda está alicerçado em explicações construídas por teóricos/pesquisadores do final do século XIX e início do XX, portanto, fortemente influenciados por ideologias evolucionistas, racistas e liberal-escravistas.

¹² Faz-se necessário notar que apenas os alunos considerados competentes – que lêem, escrevem, copiam corretamente e possuem boa caligrafia – são selecionados para essa tarefa.

Diante disso, nota-se que, para alunos e alunas do ensino fundamental, negros e negras são apresentados na condição de escravos e/ou seres humanos negativos ou inferiorizados. As crianças, ao estudarem a história da população negra brasileira, não deparam com referências positivas de um passado histórico do qual seja possível que negros tenham orgulho ao se identificar com a história de seus ancestrais/antepassados; e no qual, paralelamente, brancos percebam o grupo negro como participante do desenvolvimento do país.

Conclui-se que esse cotidiano escolar não oferece oportunidades para que crianças brancas e negras construam sua identidade e percebam seu grupo racial como positivamente integrante da sociedade brasileira. Essa realidade confirma o desconhecimento, o despreparo e, em algumas situações, o desinteresse por parte dos profissionais da educação em propiciar um cotidiano que respeite a diversidade ali presente e que proporcione igual desenvolvimento para as crianças que nele sistematicamente se apresentam.

COMO FICAM ESSAS QUESTÕES PARA AS CRIANÇAS?

Muitos fatos mostram-se significativos no que diz respeito à análise das relações interpessoais entre meninos e meninas no cotidiano escolar, bem como sobre a percepção desses(as) em relação à diversidade racial lá presente, e o trato a seu respeito. O primeiro deles refere-se à constatação de que muitas crianças, diante da necessidade de caracterizar a cor da pele e/ou o pertencimento racial próprio ou de outra criança, optam pela classificação “moreno”: “Eu sou moreno” (Ignácio, branco, 10 anos, escola B); “Eu sou morena do cabelo escuro” (Solange, 10 anos, negra, escola C).

Temos, então, crianças brancas e negras autocaracterizando-se como morenas. É importante relembrar que muitos profissionais da educação participantes desse estudo tendem a classificar alunos brancos como morenos, do mesmo modo que tendem a classificar os alunos negros como morenos claros ou escuros. Há uma criança negra que evidencia dificuldade em aceitar seu pertencimento racial: “Tenho a pele clara, sou branco. (...) Eu sou marrom claro” (Josias, 10 anos, negro, escola A).

Além disso, é possível encontrar crianças negras que se definem dentro de um amplo espectro de cor, como evidenciam os exemplos: “Eu sou morena clara. (...). A Isis é morena escura” (Jéssica, 10 anos, negra, escola B). Porém, foi mais freqüente serem encontradas crianças brancas se autocaracterizando

com maior coerência, considerado-se seu pertencimento racial: “Ela é uma do cabelo liso bem curinho, branquinha, baixinha” (Andréia, branca, 10 anos, escola C). “Tenho a pele clara, sou branco” (Joel, branco, 10 anos, escola A). Esse dado sinaliza que, com maiores facilidades, crianças brancas se reconhecem e não têm dúvidas quanto ao seu pertencimento ao grupo branco. No caminho contrário, há poucas crianças negras se autoclassificando como tais: “Eu tenho a pele escura. Sou negra” (Jurema, 10 anos, negra, escola A).

Diante desse complexo quadro de auto e heteroclassificação racial, no diálogo com as crianças brancas e negras, identificam-se situações de conflitos e tensões. As falas das crianças evidenciam tais momentos, que podem ser identificados por meio de apelidos pejorativos pautados em características físicas e raciais: “Uma amiga minha fala que tem a cor muito feia, mas eu digo para ela que ela é bonita: negro é bonito” (Solange, 10 anos, negra, escola C).

Os exemplos informam que a experiência da discriminação racial presente no cotidiano escolar representa uma situação que proporciona descontentamento. No entanto, apesar de tal sentimento, nota-se um processo de silenciamento. A criança omite o fato ocorrido tanto dos profissionais da escola quanto dos familiares. Na pesquisa, foi possível também encontrar algumas crianças que levam o fato ao conhecimento de seus(suas) professores(as), mas não foi identificada qualquer demonstração da existência de uma prática efetiva de enfrentamento/combate a tais acontecimentos:

[Alguma criança da escola já xingou você?] Sim, a Dalila me chamou de cabelo duro, daí eu falei para a professora. A Dalila falou que era mentira. Outro dia ela falou que eu era bruxa. Eu falei de novo para a professora, e a professora disse que da próxima vez chamava o pai dela. (...) Ela [Dalila] é branquinha, mais baixa do que eu, o cabelo é meio liso e cacheado (Márcia, 10 anos, negra, escola C).

Percebe-se, portanto, que, após as reclamações, a professora apenas informa para sua aluna que tomará alguma atitude se o fato voltar a acontecer, ao passo que a aluna confirma o sentimento de desgosto provocado por tal situação. É importante também perceber que, embora seja Márcia uma menina negra, há a negação de seu pertencimento ao grupo negro. Nota-se ainda, por parte das crianças, uma postura de não dar atenção e valorizar esse tipo de acontecimento:

[Você falou para a sua professora ou para a sua mãe quando a Dalila te ofendeu?] Não. Uma vez eu falei para a diretora, porque os meninos estavam tentando me jogar no banheiro masculino. Não falei da Dalila, porque eu não achei muito grave. [Qual situação te deixou mais triste?] A da Dalila.

[Você contou para a sua mãe?] Não, não gosto de contar tudo para a minha mãe. Eu acho que a minha mãe me protegeria, mas eu não vou ficar falando tudo para a minha mãe (Márcia, 10 anos, negra, escola C).

A menina declara que a ofensa racial foi por ela mais sentida do que a situação de conflito com os meninos. Porém, contraditoriamente, ela afirma que a discriminação não é importante o bastante para ser levada ao conhecimento dos profissionais da escola ou dos familiares, mesmo reconhecendo que esses últimos poderiam protegê-la diante de tais acontecimentos.

Percebe-se que é possível para a criança do ciclo I do ensino fundamental, com bastante propriedade, relacionar as situações vividas no cotidiano escolar como advindas do racismo:

Várias crianças já me xingaram. Teve um menino da 3^a série que, eu estava na fila, cortou a fila na minha frente, então eu disse: "Aí, seu corta-fila". Ele me xingou de Chita Pereira. (...) Eu disse para ele que racismo é agora é a nova lei. (...) Nenhum adulto viu. E eu não falei. (...) Falei com a minha mãe. Ela disse isso mesmo que racismo é lei. Ela falou isso (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

É importante notar que a criança negra demonstra ter conhecimento da existência de uma lei que pune o racismo. Embora ela não se expresse corretamente, sua fala deixa explícita sua ação de autodefesa e reconhecimento do racismo por parte da outra criança. Faz-se necessário destacar que, para os profissionais da escola, a criança nada contou, porém narrou o acontecimento para a sua mãe em casa.

Percebe-se que a criança branca também identifica situações motivadas por conflitos raciais pelas quais passam seus colegas:

Olha, chamaram já o Cássio, que é negro, de macaca chita. (...) Porque ele é negro, chamaram ele de macaco. Mas é que ele, sabe (...) aqueles meninos que saem do sério, que tira a gente e eles mesmos saem do sério (Fabiana, 10 anos, branca, escola B).

Contudo, essa criança que identifica a discriminação sofrida pelo amigo tenta justificá-la evidenciando o quanto tal situação é provocada pelo comportamento inapropriado da parte do menino negro.

A análise anteriormente estabelecida pela criança é similar à que é feita pelos profissionais. Eles também entendem esses conflitos como uma coisa de criança, pertinentes e naturais para os momentos do fato, sobretudo entre os meninos. Concomitantemente, a criança demonstra possuir discernimento para refletir sobre a situação vivida de discriminação e reconhece que isso provoca

sofrimentos, tendo de ser evitado: “O que eu penso? Ah, eu penso que é assim... O que eu não quero para mim, eu não faço para os outros. Porque se eu fosse negra e alguém me xingasse: ‘Ah, sua macaca chita’, com certeza eu me sentiria mal, entendeu?” (Fabiana, 10 anos, branca, escola B).

Ademais, o fato de os negros serem racialmente discriminados, no cotidiano escolar ou não, cria possibilidades para a construção de um preconceito em relação às pessoas brancas:

[Você gostaria de ser diferente?] Sim, gostaria de ser diferente, mas não branca que eu não gosto muito, não, porque eu não gosto muito de gente branca.(...) Porque as pessoas brancas, eu acho, são muito metidas. Igual uma amiga minha que mora na rua de casa, ela fica me xingando. Eu gostaria de ter cabelo cacheado, porque eu acho bonito. Gostaria de ter a pele de qualquer cor, menos branca (Solange, 10 anos, negra, escola C).

Ou, ainda, para a força de um sentimento de recusa ao contato com pessoas negras:

[Você tem amigos negros?] Não. (...) Porque eu não gosto. [Tem algum motivo especial para você não gostar?] Porque é muito feio. [Se você tivesse um vizinho negro, você brincaria na casa dele?] Não. Não. Porque eu não gosto de negro (Ignácio, branco, 10 anos, escola B).

Ignácio demonstra estar fixado em idéias preconceituosas, porém há de ser melhor considerada a sua honestidade ao assumir não gostar de pessoas negras. Ressalta-se que, por meio de entrevistas, fica evidente o fato de que nem seus pais nem sua professora imaginam ou reconhecem publicamente que ele seja preconceituoso e tenha dificuldade de se relacionar com as crianças negras de sua classe e de seu bairro. Sobretudo as falas de Bruna e Ignácio revelam a possibilidade de haver crianças nessa faixa etária com mentes fixadas em idéias e padrões racistas.

Percebe-se, então, que os conflitos raciais se fazem presentes nas relações entre as crianças no cotidiano escolar. Nota-se também a possibilidade de tais conflitos serem vividos até mesmo no espaço familiar, seguindo o mesmo modelo ofensa/deboche racial encontrado no espaço escolar: “Meu irmão fala que o meu primo tem cabelo de Bombril”¹³ (Márcia, negra, 10 anos, escola C).

Pode-se depreender das entrevistas que muitas crianças negras e brancas não têm, em casa, conversas sobre relações entre pessoas brancas e negras:

¹³ Bombril é a marca de uma palha de aço utilizada principalmente na limpeza de casa.

[Sua família conversa em casa sobre não ter discriminação entre negros e brancos?] Não, minha mãe não fala muito porque ela sabe que eu já tenho uma mente feita, até porque na escola eu já aprendi isso, então ela não fala muito. Na minha própria família já tem gente negra, então eu já convivo com pessoas negras, não dentro de casa, mas fora. [No círculo de amizades, ou como você mesma falou com parentes?] É, eu tenho uma tia que é negra. Nas minhas amizades eu tenho uma amiga, não muito amiga, colega, a Denise, que ela é negra, e a Bruna (Fernanda, 10 anos, branca, escola C).

Fernanda comprova a necessidade de ressaltar o não-racismo, buscando reforçar o seu contato com pessoas negras, ao mesmo tempo em que, ao falar sobre sua amiga negra, desqualifica a amizade.

Do diálogo com as crianças, emerge o fato de que o debate sobre pertencimento racial pode não ser desejável: “[Você gosta de falar sobre ser negro ou ser branco?] Não, porque às vezes eu me sinto negra e eu não gosto disso. (...) Eu não gostaria de ser negra, porque iam me xingar” (Márcia, 10 anos, negra, escola A).

Márcia é uma menina negra, porém se autoclassifica como morena. Ela, ao afirmar não querer ser negra, evidencia que tal recusa está ligada ao fato de as crianças negras, por terem tal pertencimento racial, serem vítimas de xingamentos e ofensas. Portanto, a fala de Márcia mostra que a vivência de tais conflitos pode dificultar a construção da identidade racial pela via do reconhecimento de seu pertencimento racial.

Outras crianças, porém, sugerem a existência de conversas no espaço familiar que enfocam a necessidade de respeito entre as pessoas:

[Sua família conversa sobre o assunto, sobre o fato de você ser negro?] Conversa. (...) Fala assim: que eu sou negro, que eu tenho que respeitar os brancos; que eles podem me xingar, mas é só não ligar, deixar eles falarem sozinhos, porque eu sei que eu sou dessa cor, é só deixar. [E você gosta de conversar sobre isso?] Gosto (Rogério, negro, 10 anos, escola A).

Outra estampa a existência de uma educação no espaço familiar que busca reforçar o pertencimento racial: “[Sua família conversa sobre esse assunto?] Sim, sempre. Minha mãe vive fazendo carinho e dizendo que tenho que ter orgulho de ser negra. Minha mãe fala que eu sou sua ‘neguinha’ preferida. Ela fala que eu sou negra” (Jurema, 10 anos, negra, Escola A).

No que se refere aos debates no cotidiano escolar, algumas crianças indicam que não existe diálogo incorporado no currículo escolar sobre a diversidade

racial ou sobre pertencimento racial. Porém, ao mesmo tempo, reconhecem que, diante de conflitos raciais, as professoras têm como postura criticar e corrigir tais comportamentos:

[A professora fala em sala de aula sobre ser negro, branco?] Não. (...) Ela diz alguma coisa quando alguém xinga uma pessoa (...) Ela fala que ninguém é diferente de ninguém, que todo mundo deve ser amigo não pela cor, mas pela amizade mesmo. Ah, ela fala essas coisas (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

A explanação de Bruna comprova a atitude da professora mediante a situação de conflito entre as crianças, porém, ao mesmo tempo, confirma a não-existência de um diálogo que busque impedir os conflitos raciais presentes no cotidiano escolar:

Não, ela nunca falou. Mas eu tenho certeza que ela não acha assim que a cor branca é melhor, ou a cor preta é melhor. Ela acha que é a mesma coisa. Por exemplo, a Cátia é de outra cor, e a professora acha que é a mesma coisa da Cátia e de mim. Elas [a professora e a coordenadora pedagógica] dizem que a cor não importa, o que importa é o coração; que racismo era só antigamente (Milton, 10 anos, branco, escola C).

A tônica do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos(as) professores(as) pauta-se na crença de que as discriminações não podem existir porque se considera que todos sejam iguais.

Todavia, as crianças indicam que é mais desejável apresentar aparência de pessoa branca. As garotas, por exemplo, gostariam de modificar sua aparência, tendo olhos claros, cabelos lisos e/ou claros:

Gostaria de ser branquinha do cabelo escuro, por causa da minha pele eu sou muito. Porque também queria ser da cor da minha irmã. (...) [Você gostaria que seus pais fossem diferentes?] Gostaria, que o meu pai fosse branco como a minha irmã e com o cabelo escuro, a minha mãe, branca com o cabelo vermelho (Regina, 9 anos, negra, escola B).

E o mesmo pode ser identificado na fala de meninos: “Eu sou marrom claro. [Você gosta de ser assim?] Gosto, eu sou assim não pode mudar. [E se pudesse?] Seria branco claro de olhos pretos. [Por que?] Porque eu gosto” (Josias, 10 anos, negro, escola A).

Nota-se, porém, um caso em que Rogério, menino negro, evidencia sua satisfação em ser negro: “[Qual é a cor da sua pele?] Negra. [Você é bonito?] Eu acho eu sou bonito. Eu me acho bonito. [Você gosta de ser assim?] Gosto” (Rogério, negro, 10 anos, escola A).

O mesmo é percebido em meninos brancos:

Eu sou... nem baixo nem alto. Sou branco, sou gordo também e uso topete, que mais? (...) Meu cabelo é um pouco marrom, marrom escuro. Meus olhos são castanhos escuros também, se eu não me engano. [Você gosta de ser assim?] Gosto. Adoro o jeito que eu sou (Josias, 10 anos, negro, escola A).

Logo, diante da tendência de as crianças negras e brancas desejarem para si características físicas que evidenciem o pertencimento ao grupo branco, as falas das crianças revelam que as negras representam aquelas que são mais rejeitadas para comporem pares e realizarem atividades:

[Diga o nome de uma criança que você não gosta de se sentar ao lado dela?] Eduarda [negra], Davi [negro], Maurício [negro], Ignácio [branco] e Alex [branco]. O Ignácio porque ele fica brincando, conversa demais. O Alex também é a mesma coisa. Fica fazendo gracinha, piadinha. O Davi é outro caso, porque ele é muito bagunceiro, chato, sem companheiro, e todo mundo fala que ele não toma banho, que ele tem um cheiro insuportável. A Eduarda, ela é legal, só que também ela tem um cheiro, todo mundo comenta dela (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

O grupo de crianças rejeitadas e recusadas é formado por crianças negras e pobres, estigmatizadas pelo baixo rendimento escolar e pelas precárias condições de higiene. É com elas que, assumidamente, ninguém gosta de se sentar. Por sua vez, as crianças brancas presentes nessa categoria são as que possuem grandes dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, as crianças brancas, consideradas “inteligentes” e “comportadas”, são as mais queridas:

[Você tem muitos amigos na escola? De qual você mais gosta?] Sim, Solange, Cátia, Vitória e Carmem. (...) Ela [a Natália] é morena escurinha. A Solange é morena escura. A Vitória é alta e branca. A Carmem é gorduchinha e branquinha. [E amigo?] O Marcelo loirinho, ele é branquinho, eu gosto dele porque ele me dá adesivos, conversa comigo. E o Felipe, que é do mesmo jeito do Marcelo (Márcia, negra, 10 anos, escola C).

Meu primeiro melhor amigo é o Lucas [branco], ele é da minha classe. Ele é pequenininho, tem um topetinho bem espetadinho, ele é muito legal. O Eduardo [branco], que também é meu amigo. [E quem mais?] O Jordão [branco] (Plínio, branco, 10 anos, escola A).

Simultaneamente, é importante atentar para o fato de que Bruna, uma menina negra que afirma seu pertencimento racial, diz ter também amigas negras e assim as classifica:

[Você tem muitos amigos na escola?] Tenho. (...) Jéssica. Ela é legal, ela é inteligente, ela é negra. É quase da minha cor, um pouco mais clara. Ela

é legal e não é bagunceira. Ela é brincalhona, faz piadas com a gente. (...) Agora deixa eu ver: A Denise. A Denise é negra mesmo, da minha cor, ela é legal também; inteligente, e é um pouquinho bagunceira e brincalhona. Às vezes eu brigo com ela, mas... nós somos amigas (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

Marcos, o menino que se diz mulato, afirma ter dois grandes amigos na escola: um branco e outro negro:

[Você tem muitos amigos na escola?] Tenho. O Cássio é meu amigão, quando ele leva lanche a gente divide. E o Ignácio, tem um dia que ele dá alguma coisa para mim e para os amigos. (...) O Rafael é alto, magro, e da cor do meu irmão. (...) [Seu irmão é negro?] É. [E o Ignácio?] O Ignácio é do meu tamanho, e branco (Josias, negro, 10 anos, escola A).

Assim, aparentemente as relações entre as crianças, na compreensão delas e dos adultos que as educam, não se pautam pelo pertencimento racial, mas se justificam em função do pertencimento social associado ao desempenho escolar. Porém, a observação revela que os critérios para o estabelecimento das relações de ofensa ou de amizade são freqüentemente subsidiados pelos referenciais de pertencimento racial. Para as crianças, é apreciável estar próxima ao referencial de mundo das pessoas brancas. Se são negras reconhecem isso como uma desvantagem; e, por vezes, sem a ajuda dos adultos, se submetem a sessões cotidianas de discriminação racial. Essa relação discriminatória é atenuada apenas se a criança negra tiver condições de competir e preferencialmente superar o nível de cognição de seus colegas brancos.

COMO OS PAIS PERCEBEM AS RELAÇÕES RACIAIS?

Quanto às relações no espaço familiar, de acordo com as entrevistas realizadas, depreende-se que as famílias, sobretudo as brancas, procuram evidenciar a não-existência de racismo no espaço familiar:

Na minha família não tem disso, porque eu tive uma irmã que era casada com um negro. Então, não tem racismo. Não tem mesmo. (...) A gente não comenta isso não, porque têm os meus vizinhos que são pretos. O racismo acho que é o pessoal mais antigo do que esses meninos mais novos. Esses meninos novos não ligam muito para essas coisas. (...) Os antepassados dela (a mãe de Ignácio) são tudo negro mesmo. Então, ela não liga muito para essas coisas não. Inclusive, ela trabalha na creche, e trabalha com pretos também, e se dão muito bem. Não tem esse negócio de racismo (Irineu, pai, branco, escola B).

Diante da fala de Irineu, pode-se afirmar que não há conversas em casa com seu filho sobre a diversidade racial presente na sociedade brasileira. Irineu acredita que o fato de ter em sua família um parente negro elimina a possibilidade de seu filho ter desenvolvido idéia ou prática racistas. Para amparar sua análise, procura enfatizar o relacionamento de seu filho com uma criança negra, porém, ao mesmo tempo, sinaliza que a relação com esta criança não ocorre com freqüência. Tal concepção se soma à convicção de que racismo seja coisa do passado, logo, não seria preciso conversar sobre isso. Todavia, é importante atentar para o fato de que Ignácio, filho de Irineu, como consta neste estudo, afirmou não gostar de pessoas negras, visto que as considera feias e assegurou não querer brincar com crianças negras.

Irineu amplia sua análise reproduzindo a mesma idéia:

Não, não comenta, não sei porque se é criança ou se não liga para essas coisas. Eu acredito que mais a coisa de racismo é de pessoas mais adultas, e mais da outra, da terceira idade, que eu acho que é mais racismo do que essa mocidade nova (*sic*). Eu mesmo não ligo. Para mim é tudo igual, é tudo filho de um só, de um Deus só. Só muda a cor. Mas aí o que tem a ver? Quem vê cara, não vê coração (Irineu, pai, branco, escola B).

Uma mãe negra, por outro lado, descreve a existência de conflitos raciais entre seus filhos:

Às vezes a gente conversa. Tem meu filho de 18 anos, ele é bem negrinho, e às vezes os pequenos (os irmãos) mexem com ele. Mas eles sabem que é discriminação as pessoas falarem essas coisas. Eles são crianças, mas eles entendem. Eles sabem. Mas sobre assim, a escola, eu não tenho reclamação nenhuma (Nice, mãe, negra, escola A).

Os pais referendam o fato de as crianças brancas ou negras não reclamarem e/ou contarem em casa situações que se vinculem à questão racial: “Não. Ele nunca reclamou. De jeito nenhum” (Nice, mãe, negra, escola A).

Entre tantas entrevistas, foi possível encontrar uma mãe negra que descrevesse a existência de diálogos no espaço familiar sobre a questão racial a fim de alertar o filho negro para situações desconcertantes: “Eu converso muito com ele em casa. Porque racismo existe! Então eu converso com ele, mas, graças, até agora nada aconteceu” (Antonia, mãe, negra, escola B).

Há ainda uma outra família negra em que são valorizados e inseridos elementos da cultura negra:

Sim, semana passada comprei um boneco preto. Mas meu pequenininho falou que o boneco era feio. Eu disse que a cor não importava e sim se você gosta

ou não, que eu havia comprado porque eu gostei. O meu filho, então, falou que ia ser dele. Eles têm amigos bem escurinhos e nunca vi eles reclamarem. Mas se falarem, eu vou dar resposta (Josefa, mãe, negra, escola C).

Existem, até mesmo, pais brancos que demonstram perceber a necessidade de realizar tal diálogo em casa:

Conversamos. (...) Nossa posição é que não deve haver racismo, discriminação, quanto a cor, religião, sexo e etc., raça. (...) Ele concorda com a gente, e a gente sempre dá informações para ele do que é que é isso, do que é aquilo, quanto a cor, se é negro. A gente conversa com eles e eles estão bem informados. Não tem que existir isso aí (Pascoal, pai, branco, escola A).

Todavia nota-se que a orientação, muitas vezes, procura não dar relevância para isso, quando materializado em conflito:

Eu falo para que quando alguém chamar ele de negro, ele não ligar não: deixar falar e sair para não dar briga, entendeu? Tudo o que mais eu uso de tema com meus filhos é não dar briga. Ai eu falo “Você é negro, sim”. Eu tenho 42 anos, eu estou viva, eu trabalho, sou honesta. O importante é você ser honesto, não pegar nada que é dos outros, ser você. Isso é importante. Agora, a cor, depois que morre todo mundo vai apodrecer do mesmo jeito (Antonia, mãe negra, escola B).

A fala de Antonia exprime sua consciência a respeito do racismo existente na sociedade. Expõe também que ela, como uma estratégia de sobrevivência, procura amortecer, na educação familiar, o impacto que o racismo poderia ter sobre seu filho. A orientação possibilitada por Antonia parece dialogar perfeitamente com a necessidade de que seu filho permaneça na escola, visto que, como ficou evidente nas entrevistas com os profissionais da educação e com as crianças, há uma percepção negativa em relação à criança que briga no espaço escolar. Ela, em concordância com os profissionais da educação, aponta que os conflitos raciais entre as crianças são motivados por uma não-educação no espaço familiar:

Eu acho assim: é que os pais não orientam em casa, porque o pai também é racista. E passa por cima desses acontecimentos. Muita gente discrimina mesmo os negros. Então, negro ganha menos, negro não consegue emprego, negro não consegue... Então as crianças vêm. Então, se a gente não conversar com elas em casa, elas vão discriminá-la (Antonia, mãe, negra, escola B).

Alguns pais consideram que o racismo está na sociedade sem sentido amplo, sobretudo no mercado de trabalho, não nas relações pessoais:

Tem muita gente que fala “É, só podia ser preto”, mas isso virou um hábito de falar. É como falar “Só podia ser baiano”, para uma pessoa que faz qualquer

besteira. Isso é um preconceito, mas é coisa do ser humano falar, mas não que existe (*sic*). Pode existir racismo em firmas, essas multinacionais, aí eu acredito que exista mesmo, aí são firmas multinacionais, esses americanos aí, que não gostam mesmo... Mas da parte do brasileiro, acho que não é racismo, não (Irineu, pai, branco, escola B).

Uma mãe negra explicita o racismo presente na sociedade demonstrando conhecimento a respeito de políticas públicas específicas para essa questão: “Toda a sociedade, porque agora a faculdade está começando a dar cotas para negros, mas ainda está desigual. Acredito que todos, em todas as áreas, têm que ser tratados iguais” (Josefa, mãe, negra, escola C).

Outros, porém, ratificam não acreditar na existência de racismo e discriminação contra o negro, tampouco percebem seus efeitos prejudiciais: “Acho que todos têm a mesma oportunidade. Se não for atrás, nem branco consegue nada na vida” (Jacira, mãe, negra, escola C).

Há quem reconheça que a escola deve ter papel relevante nesse processo: “Acho que a mãe tem que falar mais, mas a escola não pode deixar isso passar em branco” (Gislene, mãe, negra, escola A).

Por sua vez, Antonia afirma que seu filho nunca brigou na escola, porém é interessante perceber que todo o tempo ela reconhece a presença do racismo e parece estar sob a responsabilidade de seu filho evitar os conflitos:

Não é prejudicial que os professores falem sobre racismo. Eles têm que ter paciência, porque o racismo existe. Têm que tentar falar, porque existe, existe. Não pode falar que não existe, porque existe. Mas ele [o filho] nunca caçou rolo [briga], porque eu converso muito com ele em casa (Antonia, mãe, negra, escola B).

E assim, ela revela um caso de conflito experienciado por seu filho:

Ele nunca brigou na escola. Nunca. (...) Só uma vez que ele estava brincando na quadra, um outro chamou ele de “seu negro”, “cabelo de bombril”, aí ele falou: “Sou mesmo, e daí? Sou gente igual a você. A única diferença é que eu tenho cabelo duro e você tem esse cabelo liso. A sua pele é branca e a minha é morena, e daí?”. Então, que ele não ficou assim ofendido com aquilo. Sabe, assim, como eu te falei, eu converso com ele em casa, então ele já tem a consciência de que ele é negro (Antonia, mãe, negra, escola B).

Em semelhança ao que foi observado na análise das entrevistas com as crianças e com os profissionais da escola, nota-se que os familiares, pais e mães negros e brancos, diante da necessidade de se autoclassificar racialmente apresentam uma variedade:

Eu acho que eu sou morena, não gosto que me chamem de branca. (Célia, mãe, branca, escola C). Eu sou morena. Meu pai era moreno bem escuro, a minha mãe é clara que nem eu. Na família da minha mãe têm cigano, um irmão era loiro dos olhos azuis, um outro irmão era índio, ainda tinha um negro. A minha família é bem mestiça. [E seu marido] Ele é moreno do cabelo cacheado, mas tem loiros na família dele (Josefa, mãe, negra, escola C).

Tal variação indica que, no que diz respeito à cor da pele, não é considerado positivo nem tê-la extremamente branca nem negra, porém os traços fenotípicos das pessoas brancas, como a textura do cabelo e a cor dos olhos, tendem a ser considerados mais positivos em relação aos das pessoas negras. Logo, autoclassificar-se “moreno” guarda uma correlação com ser bonito, tanto para negros quanto para brancos.

Nota-se também que alguns, brancos e negros, se autoclassificam dentro de uma definição condizente com a cor de sua pele: “Eu sou escura. Sou negra” (Nélida, mãe, negra, escola B). “Eu sou clara, então sou branca” (Mariana, mãe, branca, escola C).

No que diz respeito à relação com a escola, é comum entre pais e mães, ao iniciarem uma reflexão sobre isso, a demonstração de sentimento de satisfação para com essa instituição. Vale ressaltar aqui que eles comparecem à escola apenas em eventos, reuniões de pais e/ou na entrada e saída do período escolar: “[O que o senhor acha da escola de seu filho?] Eu acho muito boa. (...) Eu sou muito bem recebido [na escola]” (Irineu, pai, branco, escola B).

Para os pais entrevistados, há uma unanimidade em reconhecer o tratamento igualitário no cotidiano escolar:

[Há distinção se é menino, menina; branco ou negro; rico, pobre...] Não. Faz quatro anos que meus filhos estudam aqui e a gente não tem notícia que tenha havido discriminação de qualquer tipo (Pascoal, pai, branco, escola A).

Na escola não tem esse negócio de filho de negro, lá na sala de aula também os colegas respeita (*sic*). Ele estuda aqui desde a 1^º série, não teve problema nenhum. (...) Eu nunca percebi isso. (...) Eu acho que eles [professores(as)] não diferenciam. Eles têm que tratar todos iguais. Pelo que eu vejo, eles tratam todos iguais (Antonia, mãe, negra, escola B).

Contudo, no que diz respeito às relações entre as crianças, Jacira, uma mãe negra, afirma ter percebido um tratamento diferenciado em relação à sua filha:

Só no começo eu vi ela ser um pouco desprezada, mas não por ser morena. Eu vi umas meninas empurrando ela, mas não fiz nada, porque acho que é a decisão dela, ela que tem que decidir se vai ou não chamar a professora, ou se vai conversar com os colegas (Jacira, mãe negra, escola C).

Intriga, contudo, o fato de ter deixado que sua filha resolvesse a situação. Por outro lado, verifica-se que os pais também percebem a existência de uma educação que estimule relações respeitosas no ambiente escolar: “Sim. A professora conversa com os alunos dizendo que não devemos desfazer de ninguém. Nem pela cor da pele, nem por religião ou qualquer outra coisa” (Suzana, mãe, branca, escola A).

Outros sinalizam pouca atenção a tal característica da educação dos filhos:

Olha, eu não posso dizer porque a gente não acompanha bem esse assunto. Mas pelo que eu percebo na professora... Eu vejo que, uma vez que eu fui numa reunião, ela não comentou muito sobre esse negócio de racismo, de negros com brancos; de estudar na mesma classe; ou de ficar servindo mais um e desprezando o outro (Irineu, pai, branco, escola B).

Apesar de a maioria dos pais apresentarem discurso e prática, no que diz respeito a questões de pertencimento racial, baseados em afirmações sustentadas pelo mito da democracia racial,¹⁴ existem famílias negras e brancas que reconhecem que a discriminação racial tem um caráter de retrocesso em nossa sociedade e, assim, buscam educar seus filhos para uma convivência social mais respeitosa, chegando até mesmo ao reconhecimento da necessidade de políticas públicas adequadas para tal questão. Não obstante, tais intervenções e análises são ainda esparsas e pontuais. Evidencia-se uma análise incipiente sobre a educação escolar possibilitada aos seus filhos no tocante à diversidade racial presente na sociedade. O mesmo se percebe quanto à educação realizada no espaço familiar.

Em todo caso, é comum a todas as famílias o desejo, ainda que no plano do discurso, de não verem suas crianças praticando discriminação em suas relações sociais. As pessoas negras, além disso, expressam não desejar ter suas crianças vivendo situações constrangedoras nas relações com crianças e adultos.

¹⁴ O conceito de mito que adotamos é o mesmo utilizado por Carlos A. Hasenbalg: “A noção de mito para qualificar a ‘democracia racial’ é aqui usada no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e a sua negação no plano discursivo. Essa noção não corresponde, portanto, ao conceito de mito usado na Antropologia” (HASENBALG, 1996: 237).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a observação das atitudes e dos comportamentos dos participantes no cotidiano escolar mostrou-se essencial para atingir os objetivos propostos neste trabalho, na medida em que os dados resultantes possibilitam uma contraposição entre discurso e prática dos entrevistados.

Contudo, a realização de micro-ethnografia, como metodologia de trabalho, no que se refere a apenas duas semanas de observação do cotidiano escolar, configurou-se frágil, pois não possibilitou a quebra do estranhamento em relação à presença das pesquisadoras na escola. Nesse processo de micro-ethnografia, a presença das pesquisadoras, no período de dez dias,¹⁵ era vista ainda como algo externo ao ambiente. Isso, na percepção das pesquisadoras, fez com que os profissionais e até mesmo algumas crianças fossem cautelosos com suas posturas e práticas escolares na presença delas. No que se refere às crianças, a permanência do estranhamento pôde ser notada por meio das reações de excessiva alegria e euforia na relação com a observadora, como foi comentado a uma das pesquisadoras: “Era como uma visita que acaba de chegar”.

Ademais, analisando-se as falas dos profissionais da educação, familiares e crianças, identifica-se no cotidiano escolar uma estrutura racista e a presença de situações de preconceito e de discriminação raciais, em que a cor da pele, ou seja, o pertencimento racial, orienta a qualidade das relações pessoais que são ali estabelecidas.

É importante atentar para o fato de que tal percepção não aparece de maneira explícita na fala dos entrevistados, sobretudo na fala dos profissionais da educação. A análise dos discursos evidencia uma frágil percepção da diversidade presente na sociedade brasileira, e, por extensão, no cotidiano escolar.

Mostra-se igualmente frágil a percepção sobre as consequências e os efeitos do racismo para os alunos que vivem cotidianamente a discriminação racial, seja nas relações com adultos, seja nas relações com as crianças; e dos efeitos de discriminação e preconceito sofisticados subsidiados pelo material didático e/ou paradidático.

Na fala dos profissionais da educação, verifica-se a necessidade de um tratamento igualitário para as crianças, indiferentemente do pertencimento racial. Todavia, a história dos negros é apresentada com a forma e o momento de submissão social cristalizados desde o período colonial. O pertencimento racial ao grupo branco,

¹⁵ As observações foram realizadas por duas semanas, apenas nos cinco dias letivos.

por sua vez, é valorizado, reconhecido e disseminado por meio de referências de cultura e história européias.

Localiza-se nos programas escolares, pelas falas dos profissionais da educação, a necessidade de fortalecimento da identidade racial. Isso pode se depreender no que se refere à diversidade. Há um esforço para melhorar atitudes, valores, comportamento e aceitação do “outro” que é discriminado. Entretanto, o dia-a-dia das escolas não indica a elaboração/realização de novas práticas educativas. Observa-se que ocorrem, no cotidiano escolar, a disseminação de ideologias racistas, bem como a de práticas discriminatórias dirigidas às crianças negras, tanto por profissionais da educação quanto pelos colegas.

É possível considerar que o trabalho na escola está permeado pelas lógicas de relações sociais e raciais desenvolvidas, em que os envolvidos no processo de escolarização (professores, diretores e operacionais) apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade, segundo a qual:

- A existência de racismo é negada.
- Não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros.
- Não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas.
- Não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar.

Tal modo de “ler/analisar” as relações sociais impede, na maioria das vezes, a compreensão a respeito das consequências oriundas do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar. Como consequência, esse fato impõe a necessidade de a criança discriminada superar solitariamente as discriminações e os constrangimentos, bem como os sofrimentos deles decorrentes.

Dentro desse contexto, é possível afirmar que boa parcela das relações raciais no cotidiano escolar está alicerçada no mito da democracia racial, que defende que a sociedade brasileira não tem práticas racistas e que pessoas negras ou brancas têm as mesmas possibilidades de ascensão e sucesso sociais.

Os profissionais presentes no ambiente escolar reconhecem os prejuízos acarretados pelos estereótipos, pelo preconceito e pela discriminação raciais. Da parte desses, percebe-se, relativo à análise do cotidiano escolar, que é difícil identificar em quais momentos esses elementos se fazem presentes, bem como seu modo de inserção nesse espaço. Logo, não evidenciam a elaboração de uma forma sistemática de combate desse quadro no cotidiano escolar.

Por sua vez, as crianças brancas e negras também percebem que o preconceito e a discriminação raciais em relação às crianças negras configuram algo ruim, negativo, e que isso não deveria ser praticado. Entretanto, vivem paralelamente as valorizações do segmento branco. Utilizam esses elementos como forma de reconhecer o outro e de se reconhecer, de selecionar amizades e companhias para a formação de grupos e reforço da identidade. Portanto, as crianças negras presentes na escola vivem em seus relacionamentos um sistemático processo de discriminação racial, que opera de maneira negativa em seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimento. Logo, considerando que a educação é base constitutiva na formação do ser humano e na defesa e na constituição dos outros direitos – como os econômicos, sociais e culturais –, tal processo educativo colabora para a submissão social do ser humano negro.

No que se refere à competência para as relações e ao processo de comunicação nesse ambiente, inexistem ações para que as discriminações sejam percebidas, desveladas, denunciadas. A criança que percebe a discriminação não considera os profissionais presentes na escola como aliados. Não se nota uma prática de resolução de conflitos pautada no diálogo entre os conflitantes. Ou seja, o diálogo configura-se mais como uma admoestação por parte dos adultos do que um momento de reflexão sobre o que motivou o conflito e a posterior agressão, seja essa física e/ou verbal.

Outro agravante é o fato de que, na medida em que os profissionais da educação não percebem a existência do racismo no sistema de ensino, tampouco a discriminação racial no cotidiano escolar, esses não desenvolvem em suas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais com seus alunos, bem como entre seus alunos, atividades de valorização da população negra e de combate à discriminação racial. Seu diálogo, suas fálias não se mostram eficazes para o combate ao racismo, visto que eles próprios em suas análises e falas revelam uma sorte de idéias preconcebidas em relação a brancos e negros. Porém, para os primeiros essas se apresentam, em sua maioria, de maneira positiva e, para os segundos, de maneira negativa.

Ao mesmo tempo, a linguagem como produtora de conhecimento, ao não apresentar de maneira sistemática e elaborada elementos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, elimina não só a possibilidade de as crianças conhecerem tal história e cultura, como também leva à idéia de que não possuem importância, portanto sua ausência se torna normal, natural, a ponto de nem ser denunciada e desejada. Esse fato configura um círculo vicioso de silêncio e silenciamento, que dificulta a reflexão das crianças sobre as relações raciais no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, sobre o próprio pertencimento racial. Por extensão, que essas crianças refletem e ajam sobre as discriminações experienciadas e percebidas no dia-a-dia.

Como resultado, essa cultura escolar acaba por oprimir e excluir determinadas crianças de maneira sistemática. Oprime, sobretudo, porque lhes torna inferiores nas relações com outras crianças. Exclui quando silencia diante das agressões presentes no seu espaço físico. Esse silêncio opressor e excluente revela a não-importância dada a essa temática no cotidiano escolar.

Esperançosamente, embora de forma tímida, estão sendo gestadas algumas ações pontuais por parte de famílias negras e brancas e um subsídio curricular ao trabalho dos professores. No que se refere ao âmbito federal, sabe-se que o Ministério da Educação (MEC) vem, desde 1996, realizando uma avaliação pedagógica em livros didáticos, com o objetivo de prover materiais didáticos de qualidade às escolas do ensino fundamental das redes públicas, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, incluindo Cartilha e Dicionário; Matemática; Ciências; Estudos Sociais; História; e Geografia.

Para ser aprovado pelo MEC, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento por meio da reflexão e da resolução de exercícios. São desaconselhados livros com erros conceituais, indução a erros, incorreção e insuficiência metodológica, desatualizados, com preconceitos ou discriminações, exercícios sem sentido, abordagens desconexas, experimentos que colocam em risco a integridade física dos alunos, características antieducativas.

Essa avaliação pedagógica, embora tente contribuir para a diminuição da presença de muitos preconceitos e estereótipos nos livros didáticos, ainda não garantiu a mesma proporção entre imagens/personagens de negros e brancos nos novos livros. Mesmo com esse processo de avaliação, é possível notar que os brancos ainda representam a grande maioria das ilustrações. Nessas, os negros nem sempre apresentam características fenotípicas específicas: trança, cabelo pixaim ou outros traços característicos (Sousa, 2001). Nesse caminhar, percebe-se que no cotidiano escolar as crianças não estabelecem contato com um material didático que apresente a diversidade racial e, principalmente, mostre essa diversidade de modo positivo, participativo e significativo na sociedade brasileira.

Uma outra iniciativa em âmbito federal refere-se à Lei Federal nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo dos ensinos fundamental e médio, bem como ações de formação de professores para o combate ao racismo e a elaboração e a construção de material para-didático no sentido de auxiliar na valorização da diversidade racial presente no cotidiano das escolas.

No tocante às políticas nas esferas municipais e estaduais, evidencia-se um processo de implementação de cursos de formação de profissionais da educação para o combate ao racismo. Em todo caso, há de se ressaltar que tal prática é ainda incipiente em ambas as instâncias, não atingindo efetivamente um número significativo de profissionais e de regiões do país.

Ressalta-se, por sua vez, uma política de construção de material auxiliar para subsidiar a formação permanente de professores impulsionada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Destaca-se, nesse sentido, o *Caderno Temático de Formação* nº 1, intitulado “Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade”. Destacam-se também as revistas de educação da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, cujo número 5 apresenta, analisa e discute questões referentes à diversidade no cotidiano escolar.

Infelizmente, tais políticas não desembocam no cotidiano escolar. Há um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares. No que se refere às políticas curriculares e os processos de ensino-aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas, verifica-se que os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileira. Por exemplo, as religiões de matriz africana inexistem no cotidiano escolar, diferentemente de elementos da religião católica.

Entendo que este estudo comprova a micro-ethnografia como uma metodologia eficiente para se compreender o pluralismo e a diversidade racial nas escolas. Além disso, este estudo acaba por confirmar, como agenda futura de investigação, a necessidade de estudos sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes negros e brancos, bem como sobre o processo de formação profissional dos profissionais que atuam no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEGER, J. A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. In: *Temas de psicología: entrevista e grupos*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

BOTELHO, D. *Aya nini (coragem)*. Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e

Havana. Dissertação (Mestrado em Integração da América latina) Prolam-USP. São Paulo, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

_____. *Veredas das noites sem fim*: um estudo com famílias negras sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

CHAGAS, C. C. das. *Negro*: uma identidade em construção. São Paulo, Vozes, 1996.

CUNHA Jr, H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1987.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, 1990.

GODOY, Eliete A. *A representação étnica por crianças pré-escolares*: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. (Dissertação de mestrado). São Paulo, UNICAMP, 1996.

HASENBALG, Carlos A.. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos e SANTOS, Ricardo V. (orgs.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

HASENBALG, C. A. *Discriminação de desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Perspectivas sobre raça e classe*. Rio de Janeiro, 1981(*mimeo*).

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Ipea, 2001.

_____. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco, 2002.

INSPiR. *Mapa da população negra no mercado de trabalho*. São Paulo: Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial, 1999.

- IPEA. *Relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas*. Brasília: Ipea, 2000.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.
- MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.
- NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1987.
- OLIVEIRA, Eliana. *Relações raciais nas creches do Município de São Paulo* (Dissertação de mestrado). São Paulo, PUC, 1994.
- OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1994b.
- OLIVEIRA, R. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção* (Dissertação de mestrado). São Paulo, PUC, 1992.
- PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, 1988.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 3, 1987.
- ROSEMBERG, F. Educação infantil: classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 3, 1996.
- _____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- SANTOS, H. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro: a trilha do círculo vicioso. *São Paulo em Perspectiva*, v. 8, n. 3, 1984.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno Temático de Formação*, nº 1 (Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural etnia, gênero e sexualidade.). São Paulo: SME/ATP/DOT, 2003.
- _____. *Revista de Educação* nº 5 (Gestão, currículo e diversidade). São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/Departamento Orientação Técnica, 2004.

SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Ed. CED, 1995.

SILVA, P. B. G. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

TRIUMPHO, V. R. A criança negra e a cultura afro-brasileira. In: *A África na escola*. NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). Brasília. Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.