

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA PAULA MACIEL DA SILVA

RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR:
O PERCURSO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA.

FORTALEZA

2011

ANA PAULA MACIEL DA SILVA

RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR:
O PERCURSO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA.

Trabalho de conclusão de curso submetido à Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de graduação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

FORTALEZA

2011

ANA PAULA MACIEL DA SILVA

RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR:
O PERCURSO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA.

Trabalho de conclusão de curso submetido à Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de graduação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Doutoranda Marcelle Cabral Arruda
Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

À Deus por senti-lo presente durante toda a construção deste trabalho.

À minha família por compreender a minha ausência, pelas palavras de carinho e incentivo que me fortaleceram neste percurso.

Ao meu marido, Alex Sander, pelo seu *amor paciente*, pelo apoio técnico e emocional, por ser meu grande incentivador, principalmente, nos momentos em que eu mesma duvidava ser capaz.

À Prof.^a Dr.^a Fátima Vasconcelos pela orientação e as valiosas contribuições que alcançaram este trabalho. Como também, pela oportunidade de conhecer e desbravar o *mundo da pesquisa*. Trazendo-me novos desafios e incentivando-me a traçar novos ideais na minha vida acadêmica e profissional que, até então, não me permitia sonhar.

À Prof.^a Doutoranda Marcelle Cabral Arruda e o Prof. Dr. Messias Dieb pela atenção dedicada a este trabalho e pelas importantes contribuições.

Às crianças que tanto me ensinaram. Guardo-as na lembrança com carinho e saudade. A professora que cedeu sua sala de aula para a realização das atividades acadêmicas que muito contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

O trabalho intitulado *Relações étnicorraciais no contexto escolar: o percurso na construção de um projeto de pesquisa* se refere uma apresentação de um estudo preliminar que tem como objetivo inventariar os modos como as relações étnicas se apresentam nas culturas de pares. Os estudos culturais e da sociologia da infância foram os alicerces fundamentais para a análise e para formular a problemática em questão: *como se manifestam nas estruturas de pares as referências étnicorraciais?* Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e de pesquisa-ação pelo seu caráter intervencionista que promove situações em que os sujeitos expressam suas ideias acerca das relações étnicorraciais nas dinâmicas interpessoais. As atividades de construção de história a partir de imagens que tematizasse a diversidade étnica e o debate do filme sobre as relações étnicorraciais evidenciaram referências positivas acerca dos personagens negros, as narrativas ainda denunciam a presença de atitudes racistas que são manifestados através de xingamentos e suas vítimas silenciam frente o opressor/racista. A temática das relações étnicorraciais não faz parte da rotina da sala de aula que apenas aborda o tema quando apresentado pelo livro didático, tendo sua explanação restrita as informações contidas no livro o que possa ser explicado pela falta de formação adequada para tratar o tema em sala de aula. O protagonismo nas atividades em sala de aula de um menino negro mobiliza a participação dos outros colegas e é o que apresenta maior rendimento escolar. Quando o tema das relações étnicorraciais é tratado no âmbito familiar as crianças demonstraram adotar posições de denúncia e criticidade acerca das atitudes preconceituosas e racistas no meio social, o que corrobora para conscientizar a escola e a família da necessidade de problematizar, discutir, refletir as relações interpessoais considerando a diversidade étnica e cultural constituinte da sociedade brasileira.

PALAVRA-CHAVE: Relações étnicorraciais. Infância. Cultura de pares. Escola.

ABSTRACT

The paper entitled ethnic relations in the school context: the way in building a research project concerning a presentation of a preliminary study that aims to inventory the ways in which ethnic relations are presented in the peer cultures. Cultural studies and sociology of childhood were the cornerstones for the analysis and to formulate the problem in question, as is manifested in the structures of pairs ethnics references? It is a qualitative research and ethnographic action research for their interventionist nature that promotes situations in which individuals express their ideas about the dynamics of interpersonal relations ethnics. Construction activities of history from themed images that ethnic diversity and debate on the relationship of the film étnicorraciais showed positive references about black characters, the narrative also betray the presence of racist attitudes that are manifested through name calling and silence their victims against the oppressor / racist. The theme of the relation ethnics not part of the routine of the classroom that only addresses the issue when presented by the textbook, and his explanation of the limited information in the book that might be explained by the lack of adequate training to treat the subject in the classroom of class. The leading role in the activities in the classroom of a black boy mobilizes the participation of other colleagues and is the one with higher academic performance. When the subject is treated ethnic relations within families to adopt children demonstrated critical positions about the complaint and prejudiced and racist attitudes in the social environment, which supports schools to raise awareness and family need to problematize, discuss, reflect the interpersonal relations considering the ethnic and cultural diversity constitutional integrated in Brazilian society.

KEYWORD: Relations ethnics. Infancy. Pairs Culture. School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. INFÂNCIA E CULTURAS DE INFÂNCIAS: ENTENDENDO A RELAÇÃO ENTRE PARES.....	11
3. NEGRO E RAÇA: ABORDAGEM CONCEITUAL.....	14
3.1 Evolução terminológica e a reversão de sentido dos termos.....	14
3.2. Racismo, preconceito e discriminação racial.....	19
3.3. Educação das relações étnicorraciais: uma breve análise acerca dos marcos educacionais.....	24
3.4. Relações étnicorraciais no contexto escolar.....	29
4. ABORDAGENS METODOLÓGICAS.....	33
4.1. A escola como <i>locus de pesquisa</i>	34
4.2. Estratégias de intervenção: os recursos mediadores.....	36
4.2.1 Atividades de produção textual.....	36
4.2.2 Estratégias de escolhas: mapa relacional e identificações.....	39
5. ANÁLISES DOS RESULTADOS	40
5.1. Cultura de pares no cotidiano escolar: afinidades por competência (observação na sala de aula).....	40
5.2. A emergência do racismo nas produções textuais.....	41
5.3. A valorização dos traços étnicorraciais nas escolhas das crianças (estratégia de mapeamento e filme).....	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	52

1. INTRODUÇÃO

O interesse em estudar as relações étnicas no contexto escolar surgiu a partir da oportunidade de participar, como bolsista de iniciação científica, da pesquisa intitulada *Práticas Lúdicas de Ontem e de Hoje: um estudo exploratório da memória lúdica intergeracional* sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Fátima Vasconcelos. O estudo tinha como um de seus focos compreender como as relações étnicorraciais foram se constituindo no imaginário dos sujeitos ao longo de 3 gerações.

O trabalho de pesquisa exigia bastante estudo o que impulsionou ainda mais o interesse pela temática em questão, uma vez que reconfigurou as referências da história e da cultura afrobrasileira que conhecia até então. Isso porque, restava na invisibilidade aspectos problemáticos, tais como os indicadores de desigualdades socioeconômica e os dispositivos de manutenção do racismo. Esses estudos me fizeram recordar e refletir a minha própria experiência escolar como criança negra, marcada pela baixa autoestima, pela ausência de referências étnicas afirmativas no cotidiano escolar e pelo constrangimento de abordagens estereotipadas sobre a história do negro.

Além disso, uma breve experiência na educação infantil veio aflorar ainda mais o desejo de aprofundar esses estudos. Durante a permanência na escola foi possível perceber, a quase ausência de abordagens a respeito das relações étnicorraciais, fadadas apenas a datas comemorativas como o *Dia da Consciência Negra* ou o *Dia da Abolição dos Escravos*, ao contrário do que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Segundo as diretrizes, este estudo deve ser sistemático e presente durante todo período letivo de forma transversalizada nos diferentes conteúdos curriculares.

Quando tematizada em sala de aula, muitas vezes são abordagens realizadas de forma equivocada, estereotipada e acrítica, que interpretadas pelas crianças e reproduzidas nas relações entre seus pares, pode reforçar atitudes discriminatórias em relação às crianças negras.

Pesquisas como a de Cavalleiro (2000) e Costa (2007) apontam que crianças, ao contrário do que o senso comum propõe, apresentam percepções negativas em relação às referências identitárias negras, o que reflete situações e atitudes preconceituosas e discriminatórias nas culturas de pares infantis. Esta construção pejorativa e desvalorativa da etnia negra enraizada na sociedade, no meio familiar e na escolar, e interpretada pelas crianças, se manifestam nas relações interpessoais e intergrupais nas culturas de infância.

Ao invés de ser protetiva, a escola estimula, através de contatos diários e primários, a reprodução desse sistema de desigualdade entre negros, indígenas e brancos, presente na sociedade brasileira, a ponto de alunos negros mais sensíveis se recusarem a ir à escola para assim evitarem situações constrangedoras e humilhantes para as quais não têm resposta, pois, em geral, os pais não os preparam adequadamente para enfrentar situações desse tipo a não ser quando a situação se mostra incontornável. (BARBOSA, 1983 *apud* PEREIRA, p. 43, 1987).

A discussão sobre as relações étnicas é um assunto ainda bastante complexo e polêmico em nosso meio social, principalmente no âmbito escolar. Considerando que a escola é uma das principais instâncias mediadoras do processo de socialização de crianças e jovens, significando o mundo social às crianças, se faz necessário encontrar estratégias pedagógicas que promovam uma educação igualitária, em termos de direitos, e compromissada com a formação cidadã das crianças. Em relação a esse aspecto, Santos (2001, p. 106) afirma que *A escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo.*

Dessa forma, a ausência de trabalhos pedagógicos que valorizem a convivência multiétnica no ambiente educacional, local em que as crianças vivenciam suas primeiras relações sociais no meio extrafamiliar, pode colaborar para a formação de adultos preconceituosos, discriminadores e indivíduos de baixa autoestima. Sendo assim, a questão que orienta esta pesquisa é: como se manifestam na cultura de pares as relações étnicorraciais?

Tem como objetivo geral inventariar os modos como as relações étnicas se apresentam nas culturas de pares infantis no contexto escolar, tendo em conta que o racismo, institucionalizado na escola, é um desafio para os professores, o que requer acurados estudos de pesquisa para que se possa reverter esse quadro.

Neste trabalho, primeiramente, é apresentado à noção de infância e cultura de pares a partir da sociologia da infância.

Em seguida, é realizada uma abordagem histórica e crítica dos estudos das relações étnicorraciais, tratando, num primeiro momento da evolução terminológica dos termos raça e negro. Por conseguinte, explicita e discute a concepção de racismo, discriminação e preconceito. Ainda, será abordado o tratamento jurídico dado ao tema no contexto da legislação brasileira, bem como os marcos educacionais legais relativos à educação das relações étnicorraciais.

Com também esclarece a metodologia de pesquisa adotada e apresenta as estratégias metodológicas utilizadas no trabalho de campo como recursos mediadores para possibilitar a expressão dos sujeitos acerca do tema, bem como o contexto da observação.

Por fim, são apresentados os resultados e as análises do estudo, seguido das considerações finais.

2. INFÂNCIA E CULTURAS DE INFÂNCIAS: ENTENDENDO A RELAÇÃO ENTRE PARES

A infância é historicamente construída e sempre está em constante atualização na prática social, nas relações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazendo parte da composição conceitual e desse contínuo processo de mudança as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. (SARMENTO, 2005)

Nesta perspectiva, Sarmiento (2005) apresenta uma distinção semântica e conceitual entre o termo criança e infância. Infância se refere a uma categoria social do tipo geracional que deve ser analisada considerando os aspectos sociais à posição de classe, gênero, etnia e o espaço geográfico. Já o vocábulo crianças faz menção aos sujeitos concretos, os atores sociais que integram essa categoria geracional e que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, cultura, a um grupo etário definido, entre outros fatores.

A infância se trata de uma categoria geracional que se encontra em contínua atualização, isso se dá devido à constante entrada e saída de seus atores concretos, as crianças, e a variação das dimensões estruturais, sejam políticas públicas, econômicas e sociais que provocam significativas mudanças intrageracional, no grupo de mesma faixa etária, e a reelaboração conceitual do termo infância. (SARMENTO, 2005)

Para melhor compreensão do conceito de infância, compreendida neste trabalho como categoria geracional, é sugerido entender a ideia de geração que de acordo com Sarmiento (2005, p. 366, grifo do autor),

a ‘geração’ é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Neste estudo, as crianças são tidas como agentes ativos, construtoras de seu mundo social e não apenas como sujeitos passivos que internalizam e reproduzem a cultura estabelecida pelos adultos, como defendido pelas **teorias tradicionais da sociologia**. Mas, tomando como base a **perspectiva teórica interpretativa e construtivista na sociologia**, as crianças são consideradas atores sociais que na socialização com adultos e entre pares, em meio a um processo de apropriação, de reinvenção e de reprodução da realidade social criam,

participam e produzem seus próprios e exclusivos mundos culturais, as culturas de infância. (CORSARO, 2011)

As culturas de infância, culturas de pares ou culturas das crianças se constitui de ações, normas, valores, ritos, artefatos e de idéias produzidas e partilhadas pelas crianças nas suas em interações. Essas atividades e formas culturais são resultantes das produções culturais dos adultos para as crianças e destas entre seus pares; do modo particular que as crianças possuem de interpretar o mundo, os outros e a si mesmo, como também, da maneira distinta de representar a realidade.

Para o autor,

A cultura de pares permite as crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permiti-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2002, p. 14)

A cultura de pares não se restringe a imitação ou a apropriação do mundo adulto pelas crianças. Elas se apropriam de informações da cultura adulta, para produzirem suas culturas infantis com o propósito de responder as suas preocupações particulares. (CORSARO, p. 53, 2011).

As crianças ingressam na cultura de pares por meio da família, ao nascerem. E em idade precoce começam a interagir em outros domínios institucionais como escolas, igrejas e parques, com adultos e crianças que não são membros da família. É dessa forma que as crianças começam a participar e a produzir cultura de pares. É por meio da família que as crianças são apresentadas a elementos de uma cultura mais geral de pares e as culturas locais, o que se dá através da interação com irmãos mais velhos, pela televisão e por outros meios de comunicação, e mesmo a partir dos pais. (CORSARO, 2011).

As condições sociais em que vivem as crianças são responsáveis pela diversidade dentro do grupo geracional. A classe social, a etnia a que pertencem, o gênero, a região demográfica que vivem, diferenciam profundamente as crianças. Em síntese, as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Não há uma maneira singular de ser criança, mas sim uma pluralização nos modos de ser criança. Dessa mesma forma, as culturas da infância, também são consideradas objetos de pluralização, diferenciação e continuamente reestruturado pelas condições estruturais. (SARMENTO, 2002)

Como afirma Sarmiento (2003, p. 03),

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

O ambiente escolar é um dos lócus onde se desenvolve a cultura de pares por reuni-los por longos períodos de tempo e em atividades sistemáticas especialmente pensadas para elas. E como outros ambientes que emergem culturas de pares, também são afetados pelas rotinas de interação que as crianças vivenciam na família.

Os laços de amizade e as habilidades de socialização não surgem apenas como resultado do desenvolvimento cognitivo ou de reflexos individuais das crianças. As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares. As relações de amizade entre pares são um reflexo dos valores e das práticas sociais e culturais locais. Sendo assim, é importante compreender a amizade enquanto um processo coletivo e cultural, ou seja, enraizado nas reproduções interpretativas e coletivas de cada cultura. (CORSARO, 2011).

Os conflitos também são uma característica das culturas de pares. As discussões, as brigas e até mesmo as agressões físicas emergem com frequências nas relações de amizades entre as crianças pequenas. As diferenciações de gênero e étnicos também são consideradas alimentos centrais nas culturas de pares, se iniciam ainda na primeira infância e aumenta significativamente à medida que as crianças atingem a pré-adolescência. (CORSARO, 2011, p. 193).

Portanto, os conflitos bastante presente nas culturas de pares entre crianças pequenas e pré-adolescentes, pode significar oportunidades importantes para a discussão, compreensão e reflexão das diferenças étnicas, em prol de uma educação para a equidade racial.

No entanto, a escola tem sido considerada como um dos principais agentes responsáveis por reproduzir atitudes discriminatórias, o que não se restringe apenas a conteúdos curriculares, mas também as interações e as práticas cotidianas que ocorrem em seu interior e que estão presentes na sociedade.

3. *NEGRO* E RAÇA: ABORDAGEM CONCEITUAL

3.1. Evolução Terminológica e a reversão de sentido dos termos.

A partir das relações comerciais que a Europa estabeleceu com a África em meados do século XVI, a palavra *negro* foi adotada pelos europeus para se referir à cor da pele dos africanos. Por sua vez, o simbolismo das cores em que perdurava a crença cristã da dualidade de cores, o estigma de que a cor negra significava a morte, a derrota, o pecado enquanto a branca simbolizava a pureza, o sucesso e a sabedoria, suscitou um sentimento negativo, uma primeira fonte de preconceito em relação aos povos africanos que se distanciavam dos padrões estéticos e da cultura européia. (MEDEIROS, 2004).

De acordo com Santos (1984, p. 22) as grandes explorações marítimas era um grande empreendimento capitalista e, como tal, buscava-se o máximo de lucros. Seus empreendedores eram banqueiros e comerciantes de Lisboa, Londres e Amsterdã que já investiam no tráfico negreiro há cinquenta anos. Estas relações comerciais se estendiam a Ásia, de onde eram retiradas especiarias, a América de onde extraíam fumo, metais preciosos, algodão e açúcar e a África aonde traficavam pessoas que serviriam como mão-de-obra escrava.

Na primeira metade do século XIX, é evidenciado na Bahia o uso do termo *preto* para designar os africanos e *crioulo* para se referir aos descendentes de africanos nascidos no Brasil, sendo que na segunda metade deste mesmo século, a palavra *preto* passou a nominar tanto os povos vindos da África quanto os seus descendentes. Neste mesmo período, gradativamente, o termo *negro* deixou de se referir à cor da pele e passou a adquirir significado racial, pejorativo e ofensivo, sendo evitado nas relações interpessoais enquanto o vocábulo “preto” era compreendido como entendido como referência a cor da pele e não a posição social. Isso porque, os anos que antecederam a abolição foram períodos de fugas e revoltas de escravos e de acirramento ideológico entre escravizados e abolicionistas. (SCHWARCZ *apud* GUIMARÃES 2008, p. 22-25).

Com o desenvolvimento da ciência moderna, nos séculos XVIII e XIX, as teorias raciais supuseram a existência de raças humanas a partir de explicações biológicas sobre as diferenças físicas entre os seres humanos, as suas capacidades e habilidades – religião, psicologia, moral, inteligência e sociabilidade.

O primeiro registro do termo *raça* para classificar a divisão dos seres humanos foi evidenciado em um artigo de um jornal parisiense, *Journal des Sçavants*, escrito por François

Bernier, datado de 1684. A teoria racial de Bernier se baseava na cor da pele e em traços fisionômicos. (GUIMARÃES, 2008, p. 17-19).

Com o surgimento da ciência biológica em meados do século XIX as supostas raças humanas se tornaram objeto de estudo e tomavam como base, para a divisão humana em *raças*, características físicas como o formato e o tamanho da caixa craniana, a textura do cabelo, a cor da pele e o formato do nariz. Em seguida, ainda no começo do século, as classificações raciais, outrora fundamentadas em traços fenotípicos, passou a buscar nas pesquisas de hereditariedade e de genes humanos uma maneira para justificar a classificação humana em *raças*. Hoje, prevalece a ideia de que não existem raças humanas e que os seres humanos formam uma única raça, a raça humana.

Com o avanço das ciências biológicas e genéticas, os estudiosos deste campo chegaram à conclusão de que a classificação humana por raça como realidade biológica não é possível, pois os marcadores genéticos de um determinado povo poderiam ser encontrados em outros e, sendo assim, as experiências genéticas comprovaram que: negros, brancos e amarelos não apresentavam distinções genéticas que justificasse a categorização racial.

O que se denomina de raça negra, branca, amarela e entre outras, nada mais é do que um conjunto de características biológicas: a cor da pele, a textura do cabelo, a altura média dos indivíduos, traços fisionômicos, entre outras características. (SANTOS, 1984, p. 12)

As supostas teorias científicas na tentativa de classificar a variabilidade humana, com base em distinções físicas, na capacidade intelectual e nas diferenças culturais de um povo serviram mais para justificar as desigualdades sociais, as diferenças de tratamento e legitimar os sistemas de dominação racial do que um instrumento para explicar a diversidade humana.

A superação pseudocientífica de classificar a humanidade em raças, no início do século XX, levou a atitudes política-ideológicas que pregavam a miscigenação entre negros e brancos por acreditar ser um modo de constituir uma nação mais próxima do padrão estético europeu, pois se baseavam na crença de que a cor a predominar seria a branca. Este processo de branqueamento foi chamado no Brasil de *embranquecimento*. Em meados de 1960, o termo *moreno* é utilizado para designar pessoas de vários tons de cor de pele não branca, da clara a mais escura, por efeito da mestiçagem. (GUIMARÃES, 2008, p. 33).

A mestiçagem ganhou mais credibilidade, já que perdurava, por parte da elite europeia, o medo de uma revolta de escravos, devido ao crescente número de negros. Portanto, a miscigenação, processo de branqueamento, foi percebida como uma solução para amenizar os ânimos dos negros, promover uma relação pacífica entre os povos e, principalmente, suprimir

gradativamente o negro do país. Visto que, a presença da etnicidade negra, no Brasil que se desenvolvia, era vista pelos europeus como sinônimo de atraso. (FERREIRA; COSTA, 2004).

Portanto, a política de branqueamento era tida como uma estratégia para suprimir a etnia negra, e assim elevar o Brasil ao nível do mundo *civilizado*, de mesmo patamar de desenvolvimento cultural e social europeu. Dessa forma, a “melhoria” da raça inferiorizada seria alcançada de forma gradativa, conforme se aproximasse ao padrão branco vigente. Em vista disso, o processo de branqueamento era apresentado como um sinal de democracia racial presente no Brasil. No entanto, esta suposta harmonização entre as raças servia como estratégia para silenciar conflitos inter-raciais, como também invisibilizar o negro.

De uma forma mais tênue, a miscigenação ou branqueamento apresentava-se como um processo antirracista, onde se propagava a idéia de democracia racial no Brasil. No entanto, tratava-se de uma política de indiferenciação racial através da mistura sistemática que privilegia a hegemonia branca e, secundariamente, o mestiço; como também servia para reproduzir e disseminar ideologias que subestimam os estereótipos dos negros e valorizam o dos brancos.

Por conseguinte, o mito da democracia racial favoreceu à autorrejeição identitária de negros e indígenas, funcionou como instrumento para desmobilização dos grupos apontados como minoritários, foi mantenedora da visão supra-racial branca, responsável pela falta de políticas raciais e difundiu a idéia da inexistência de discriminação no Brasil.

Nesta perspectiva, Medeiros afirma,

[...] a idéia de que a colonização portuguesa teria produzido uma sociedade racialmente harmônica em que brancos, negros e índios se teriam amalgamado, física e culturalmente, para produzir um povo infenso ao preconceito – em essência, a tese da ‘democracia racial’. Numa sociedade assim, não haveria motivo para lutar contra o racismo, e aqueles que pretendam fazê-lo devem ser vistos como equivocados ou, pior, mal-intencionados. (MEDEIROS, 2004, p. 49).

O termo *raça* que era usado pelos europeus para classificar os seres humanos a partir das suas diferenças fenotípicas, adquiriu um caráter epifenômeno e analítico. A partir de 1920, em uma mudança paulatina, a palavra *raça*, agora com sentido reelaborado e com valor político-social passou a ser empregada pelos negros em seus movimentos de libertação colonial, reivindicação de igualdade de direitos, para servir de autodesignação, para o reconhecimento de uma identidade social, na recuperação de auto-estima e na afirmação social do grupo oprimido. (GUIMARÃES, 2008, p. 27-30).

Ainda em meados de 1920, o movimento negro na tentativa de ampliar a sua política de construção da identidade negra, o vocábulo *negro* passou a designar todas as pessoas descendentes de africanos, e não apenas os *pretos*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam que ser *negro* no Brasil não se limita às características físicas, mas é considerada uma escolha política. Por isso, *negro* é quem assim se define. (Parecer do Cne03/2004, p.15).

Raça é um conceito relacional, uma construção histórica, política e cultural, sendo reapropriada pelo movimento negro e por alguns cientistas sociais como afirmação de identidade social e política,

[...] usam essa categoria (raça) com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros. Usam-na, ainda, porque, no Brasil, o racismo e a discriminação racial que incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela conjugação entre esses aspectos (vistos de maneira negativa) e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana. (GOMES, 2001, p. 84).

A evolução terminológica que aconteceu no Brasil no que se refere à autodesignação dos negros, se deu devido à revolução identitária ocasionada pelos negros em nível mundial no final do século XIX e se estendeu até meados do século XX. Esta revolução tinha como bases ideológicas a reapropriação dos termos científicos *raça*, um conceito da biologia, que, ressignificado, passou a designar um povo histórico e transnacional, e do termo *cultura* que fez menção ao conjunto de manifestações artísticas e materiais, que suscitou no que é denominado de *cultura negra*, desse povo que reivindicou o termo *raça* e *cultura* para se definirem como *negros*. (GUIMARÃES, 2008, p. 30).

Conforme esclarece Medeiros (2004, p. 35),

[...] as raças são hoje vistas pela corrente principal do pensamento científico como categorias historicamente construídas e socialmente percebidas, não tendo valor algum do ponto de vista da avaliação das capacidades humanas, mas funcionando efetivamente como importantes elementos na determinação do *status* de indivíduos e grupos em sociedades ditas ‘multirraciais’.

Como visto, o termo *raça* utilizado para categorizar seres humanos em espécies biológicas, deixou de ser utilizado para este fim e, de forma gradativa e com sentido reelaborado, passou a ser usado em movimentos em prol de uma política para equidade racial, sendo que outro termo para designar uma identidade grupal ganhou evidência no meio social, é o da *etnia*.

O vocábulo *etnia* se refere a uma comunidade humana que compartilha de semelhante organização social e cultural, que é produto de interação social, de circunstâncias históricas, políticas e econômicas. (FREDERIK BARTH, 1969 apud GUIMARÃES 2008, p. 58).

O termo *etnia* às vezes é empregado como sinônimo de *raça* ou para fazer referência a grupos tidos como minoritários. No entanto, *etnia* compreende os aspectos culturais de um povo, como a língua, as tradições e a religião enquanto *raça* é um termo pseudocientífico para classificar os seres humanos com base na cor da pele e nas diferenças fenotípicas.

Na perspectiva dos colonizadores portugueses, os indígenas e os povos africanos escravizados no Brasil colonial, por apresentarem fatores étnicos distintos dos europeus foram tidos como povos pagãos, desalmados e pecadores. Por conseguinte, era disseminada a ideia de que cabiam aos povos cristãos, os enviados de Cristo, redimir esses povos “incrédulos”. Dessa forma, a diferença de credo, de costumes, de língua e de cultura era tida como motivos de desigualdade e como uma justificativa para dominação do povo branco sobre os negros e indígenas, os quais passaram a ser classificados pelos europeus como inferiores a raça branca. (FERREIRA; COSTA, 2004).

Todavia, o termo *raça* ainda é utilizado no sentido político-social, em prol da equidade de tratamento e de oportunidades aos grupos étnicos tidos como minoritários. Uma conscientização política que se faz necessária devido à presença, mesmo que ainda negada a sua existência, no meio social brasileiro, do racismo, do preconceito e da discriminação racial que perpassa gerações e se instala entre nós, muitas vezes, de maneira sutil ou sem intenção aparente. Por conseguinte, se faz necessário que sejam entendidos, problematizados e refletidos para serem combatidos.

[...] ‘raça’ é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’ (GUIMARÃES, 1999 apud GUIMARÃES, 2002, p. 50, grifo do autor).

Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE faz uso da autoidentificação por parte de quem responde as pesquisas do censo demográfico, adotando em seus questionários cinco categorias para classificação da população brasileira: branca, preta, parda, amarela ou indígena. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD indicam um crescimento da população brasileira que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009, o que pode está relacionado ao reconhecimento de uma identidade étnica. (IBGE, 2010, p. 226).

3.2. Racismo, preconceito e discriminação racial

O racismo se instala no Brasil com o fim da escravidão e como reação a igualdade política e formal entre negros e brancos. Trata-se de um conjunto de atitudes e preferências alimentadas por teorias raciais que pregava a superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual.

Foi por volta de 1930 que começaram a aparecer, em jornais e nos movimentos negros, expressões como *preconceito racial*, discriminação racial' e 'segregação racial'. Estas expressões não eram conhecidas antes, porque a sociedade brasileira não precisava delas: os negros não disputavam lugares com os brancos. Faziam-se necessárias agora que o capitalismo em desenvolvimento acirrava as competições. (SANTOS, 1984, p. 56).

Conforme o dicionário Aurélio, o vocábulo racismo significa: “1. Doutrina que sustenta a superioridade de certas raças. 2. Preconceito ou discriminação em relação a indivíduo(s) considerado(s) de outra(s) raça(s).”.

O racismo é um fenômeno universal, não é apenas atitude, mas uma pseudoteoria defendida em livros, em salas de aula e em teses científicas. Trata-se de um sistema que afirma a superioridade de um grupo em detrimento de outro. O racismo é uma ideia negativa a respeito do *outro* e surge da necessidade de se defender e justificar a agressão a um determinado grupo. Santos esclarece que “as ideias racistas vêm da sociedade para dentro das cabeças, através das palavras, dos exemplos, da imitação, das crenças religiosas, de uma infinidade de grandes e pequeninos canais.”. (SANTOS, 1984, p. 20).

O racismo não faz parte da 'natureza humana'. Nasceu, talvez, da necessidade de *defender o seu espaço*; e é apenas uma instituição irracional de prolongada duração (assim como a antropofagia e a guerra). Sob a forma atual, baseado na cor da pele, é filho do colonialismo; e atingiu o seu extremo com o aparecimento do capitalismo financeiro. Dentro dos países capitalistas desenvolvidos, que não foram colônias (como a Inglaterra e a França, por exemplo), é fruto da competição e da divisão do trabalho. (SANTOS, 1984, p. 38, grifo do autor).

Em seu livro *O que é racismo*, Santos relata três formas de racismo: estereotipado, segregacionista e genocida. O racismo estereotipado se baseia em uma visão simplista, unificada, um conceito que se estende a todo um grupo ou um povo, um exemplo que pode ser apresentado é dizer que *todos os negros têm samba no pé*, neste caso o que pode ser dito é que há negros que sambam muito bem, como também existe brancos que são exímios dançarinos de samba.

O racismo segregacionista é caracterizado quando pessoas de etnia diferentes da do grupo dominante são impedidas ou desencorajadas a frequentar os mesmos espaços ou

locais públicos como: lojas, escolas, clubes, faculdades, restaurantes, cinemas, teatros ou até mesmo de residir em determinados bairros.

Um exemplo de racismo segregacionista foi o *Apartheid* na África do Sul que vigorou de 1948 a 1990, um regime segregacionista que tinha como objetivo separar os habitantes em grupos *raciais*, segregando as áreas residenciais, serviços como saúde, educação e outros. Além disso, os negros não podiam ser proprietários de terras, não tinham direito de participação na política e era proibido o casamento entre negros e brancos.

Por sua vez, o racismo genocida é o desejo e/ou a participação de exterminar, de eliminar a existência física de um povo por motivos de diferenças étnicas. Segundo o dicionário Aurélio o vocábulo genocídio significa “tentativa de, ou destruição total ou parcial, de grupo nacional, étnico, racial ou religioso.”.

O racismo (SILVA, A., 2001, p. 77), “é uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial/étnico.”. A autora ainda apresenta três níveis de racismo: individual, institucional e cultural. Sendo assim, no Racismo individual o sujeito sente-se superior ao outro por julgar-se pertencer a um grupo étnico tido como superior, ou seja, o sujeito transforma as diferenças em desigualdades, pois atribui características positivas ao seu grupo que acha ser superior em detrimento ao outro grupo que julga inferiorizado.

O racismo institucional é praticado por estruturas públicas e privado, como: escolas, que podem, também, se manifestar através de livros que trazem em seus conteúdos imagens deturpadas e estereotipadas de personagens negros; pelos meios de comunicação, com propagandas que retratam o negro em situações excludentes e equivocadas; além de igrejas, empresas, unidades de saúde, faculdades, partidos políticos, entre outros.

Sendo assim, responsável pelo tratamento diferenciado e excludente entre negros e indígenas, limitando o direito, a mobilidade e o acesso de grupos tidos como minoritários a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno. (SILVA, A., 2001, p. 77).

Uma pesquisa nacional acerca da discriminação racial e preconceito, feita em 2003 pela Fundação Perseu Abramo, revelou que 3% da população brasileira já se sentiu discriminada nos serviços de saúde. Entre as pessoas negras, 68% o foram no hospital, 26% nos postos de saúde e 6% em outros serviços. Em sua maioria, o agente discriminador foi o médico. (OLIVEIRA, 2011).

O racismo institucional pode ser manifestado em atitudes e comportamentos preconceituosos, mesmo que involuntário ou sem intenção aparente, na negligência e na estereotipagem que causa desvantagens e tratamento desigual a negros e indígenas.

Por sua vez, o racismo cultural pode ser entendido como a disseminação, seja de forma individual ou institucional, da herança cultural de um grupo étnico tido como superior em detrimento a outro. Pode ser manifestado nos valores, nas crenças, na religião, na língua, na música, na filosofia, na culinária e na estética de um grupo étnico. (SILVA, A., 2001, p. 77).

Em relação ao preconceito, o que pode ser compreendido? Com base no dicionário Aurélio o vocábulo preconceito significa: “1. Ideia preconcebida. 2. Suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc.”.

O preconceito é um julgamento prévio, negativo, uma opinião preestabelecida que é imposta culturalmente pela sociedade. Como esclarece Kabengele Munanga (2005, p. 62),

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

O preconceito pode ser entendido como atitudes negativas, desvalorativas, pejorativas, ideias preconcebidas com base em *estereótipos* ou generalizações acerca das qualidades morais, intelectuais, físicas e estéticas de uma pessoa ou de um grupo étnico, que podem ser expressas verbalmente através de ofensas pessoais.

Ainda, o preconceito racial envolve atitudes, crenças e comportamentos. Trata-se de um conjunto de julgamentos negativos sem fundamentos reais a respeito de um grupo social, capaz de gerar intolerância, cujas causas devem ser buscadas primariamente no indivíduo e no seu grupo. (GUIMARÃES, 2007, p. 49).

Conforme descrito por Guimarães (2008, p. 55) Herbert Blumer descreve quatro sentimentos presentes no preconceito racial: “[...] o de superioridade, o de que a raça subordinada é intrinsecamente diferente e alienígena, o de monopólio sobre certas vantagens e privilégios, e o medo ou suspeita de que a raça subordinada deseje partilhar as prerrogativas da raça dominante.”

De acordo com Santos (1984, p. 41) “nosso preconceito racial, zelosamente guardado, vem à tona, quase sempre, num momento de competição.” O preconceito racial reacende em situações de competitividade, em que o negro que outrora era marginalizado, e que hoje ao buscar seu espaço no âmbito social, econômico e cultural, provoca no grupo tido como dominante uma reação de defesa, que por sua vez, buscam remontar a posição inferiorizada do outro (negro e indígena) no intuito preservar as regalias de grupo dominante.

Já a discriminação racial pode ser compreendida como o tratamento desigual de pessoas ou grupo de indivíduos, nos mais diversos âmbitos da vida social, com base na ideia de raça, restringindo, negros e indígenas, o direito constitucional a isonomia de tratamento. (GUIMARÃES, 2001, p. 19)

Kabengele Munanga (2005, p. 39) esclarece que,

[...] por volta da Idade Média, a discriminação baseava-se em fatores religiosos, políticos, nacionalidade e na linguagem, e não em diferenças biológicas ou raciais como acontece hoje. Era o “fiel” contra o “pagão”, o “cristão” contra o “muçulmano” ou mesmo contra o “judeu”. Observe, portanto, que o motivo era religioso, de nacionalidade, etc, mas nunca racial.

Em consulta ao dicionário Aurélio pode-se verificar que o vocábulo discriminação significa “1. Ato ou efeito de discriminar 2. Tratamento preconceituoso dado a indivíduos de certos grupos sociais, étnicos, etc.”

Com base no Estatuto da Igualdade Racial a discriminação racial ou étnicorracial pode ser considerada,

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (Estatuto da Igualdade Racial, Art. 2º, inciso I)

Para Munanga (2005), a discriminação racial é a materialização ou a manifestação do racismo, do preconceito e do estereótipo. De acordo com Guimarães (2004, p.18), a discriminação racial se refere ao tratamento diferenciado de pessoas baseado na ideia de raça, o que resulta na segregação e desigualdade raciais. A discriminação racial é a manifestação comportamental do preconceito racial, este por sua vez, se refere a atitudes negativas com relação a uma pessoa ou um grupo, ou seja, o preconceito é o conhecimento preconcebido das qualidades morais, intelectuais, físicas ou estéticas de alguém tendo como base a ideia de raça.

A ausência de conflitos étnicorraciais é um discurso bastante presente na sociedade brasileira, porém o que se percebe são problemáticas étnicas que se apresentam de forma velada através de atitudes casuais, sem intenção aparente ou através de meras brincadeiras que permitem transparecer a ideia desvalorativa e estereotipada que perpassa a história das relações étnicorraciais no Brasil. Segundo Gomes (2001, p. 92), “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de

forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade.”

Guimarães nos esclarece (2009, p. 66) que “A falta de políticas públicas efetivas para reverter à situação marginal dos negros na sociedade brasileira acabou por reproduzir a ordem hierárquica diferenciadora entre brancos e negros, ampliando as desigualdades sociais e nutrindo uma série de tropos sociais para a raça.”. A invisibilidade e o silenciamento acerca da real situação em que se davam as relações étnicorraciais no Brasil contribuíram para as desigualdades sociais bastante presente e até naturalizadas na sociedade brasileira.

É importante identificar e corrigir a ideologia vigente, a qual é dotada de uma visão valorativa da etnia branca em detrimento a negra e a indígena. Portanto, se faz necessário, ensinar ao outro que a diferença é bela, que a diversidade é enriquecedora e que não são sinônimos de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade brasileira. E ainda, para uma convivência harmoniosa e respeitosa com as diversas culturas presentes na sociedade brasileira é necessário conhecer os valores históricos e culturais de um povo, que é subjugado e inferiorizado por uma ideologia hegemônica. (MUNANGA, 2005, p. 31)

A diferença é construída por meio de um processo linguístico e discursivo. Silva ainda afirma que não se pode ser *diferente* de forma absoluta; a diferença está sempre relacionada ao *não-diferente*, ou seja, ao que é considerado “normal” dentro dos moldes sociais. E são as relações de poder que fazem com que a diferença adquira característica negativa em relação ao não-diferente. Não basta um currículo multiculturalista que ensine a tolerância e o respeito à diferença, é necessário que os processos pelos quais as diferenças são produzidas e disseminada seja pauta permanente de discussões. (SILVA, T., 2009, p. 88).

Conforme Stuart Hall (2006), a identidade é constituída na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito tem uma essência interior que é formada e constantemente modificada num diálogo contínuo com mundos culturais e com as identidades que estes mundos oferecem. Ao mesmo tempo em que o sujeito internaliza valores e significados, estes se tornam *partes do sujeito*. E ainda, esclarece que o indivíduo é constituído por várias identidades.

A identidade não é algo que nasce com o indivíduo, congênito. Trata-se de uma construção social, se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41).

Em relação à identidade negra a autora Gomes (2005, p. 43-44) afirma que esta é “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.”. E ainda, a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar e, sendo assim, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

3.3. Educação das relações étnicorraciais: uma breve análise acerca dos marcos educacionais legais.

O Brasil colonial, imperial e republicano teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que ainda atinge a população afrodescendente brasileiras. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos. Anos mais tarde, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. (BRASIL/SEPP/MEC, 2004, p. 7).

Com a promulgação da Constituição de 1988, apresentou significativos avanços ao ampliar o conjunto de garantias (direitos e deveres) a cidadãos negros e indígenas, como a liberdade de cultos religiosos, manifestações culturais, educação, por reconhecer a diversidade étnicorracial que constitui a sociedade brasileira, como também o reconhecimento de direito de posse as comunidades remanescentes de quilombo. Além disso, tornou a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível. (MEDEIROS, 2004, p. 116). No entanto, o racismo, o preconceito e a discriminação aos afrodescendentes ainda é considerado uma barreira ao acesso, a permanência e ao sucesso escolar de crianças negras.

O panorama sócio-histórico em que se deram as relações étnicorraciais no Brasil, tendo como consequência as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre negros e brancos apontam para a necessidade de políticas de reparações que valorizem a história, a cultura e a identidade dos afrodescendentes, como também o direito de todos os cidadãos, negros e brancos, cursarem todos os níveis de ensino.

Dessa forma, a lei 10.639 de janeiro de 2003 foi criada para tornar obrigatório o estudo da História da África e dos Africanos, que altera a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando os artigos 26-A e 79-B, como também estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma.

Sendo assim, a lei 10.639 tem como proposta promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnicorracial na educação brasileira, defrontando a ideologia dominante, como também de práticas discriminatórias e racistas presentes no cotidiano das escolas, buscando banir das instituições de ensino atitudes excludentes e constrangedoras, comprometendo a garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos.

De acordo com a Lei 9394/96, LDB, que estabelece as orientações e bases da educação nacional, dispõe no Art. 26, § 4º “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.”.

Conhecer e refletir sobre a história e a cultura dos negros, indígenas e europeus torna-se fundamental na prática educativa para que conhecendo outras culturas, valores e crenças possa-se entender, respeitar e compreender as contribuições das diversas culturas presentes na sociedade brasileira. (MUNAGA, 2005, p. 21)

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 26-A, torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e ensino médio, seja em estabelecimento público ou privado.

Compreender a importância das contribuições dos negros e indígenas na cultura brasileira torna-se necessárias para a desconstrução da ideologia vigente, possibilitar aos afro-descendentes o reconhecimento e aceitação dos valores culturais de seu grupo étnico, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade. (MUNANGA, 2005. p. 33)

O conhecimento das diversidades culturais que constitui a sociedade brasileira pode ajudar a superar a intolerância as diferenças étnicas ainda presentes na escola e na sociedade. Cabe a escola promover situações pedagógicas para o entendimento e para a reflexão das complexas relações étnicorraciais. (GOMES, 2001, p. 89)

O racismo brasileiro afirmado por meio da própria negação, para que seja combatido exige políticas educacionais que contemple a história e a cultura dos negros, como também propostas educacionais que incentivem a construção da identidade negra. (GOMES, 2001, p. 92)

O § 1, da Lei nº. 10.639/03 esclarece que no conteúdo programático sobre a história da África e dos africanos seja incluso: os aspectos históricos e culturais dos negros e dos indígenas que influenciaram na formação da população brasileira, na economia, na política e na cultura brasileira; e dar visibilidade a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil que

comumente são apresentados em livros didáticos como povos passivos que aceitaram ser escravizados sem apresentarem a menor resistência.

Isso porque, a história da África e dos Afrodescendentes que é apresentada apenas a partir da ótica dominante, invisibiliza uma história marcada por lutas e a resistências dos negros e dos indígenas que procuraram se desvencilhar das amarras da escravidão.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (MUNANGA, 2005, p. 22)

Na LDB, de 1996, em seu art. 26§ 2º, “determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.”.

Por sua vez, o artigo 79-B, da Lei 10639/03, estabelece que seja acrescido no calendário escolar o dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*, data dedicada à reflexão acerca da luta e da opressão dos negros durante o período do regime escravista no Brasil. A escolha pelo dia 20 de novembro faz alusão à morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, que se tornou um ícone da luta e da resistência à escravidão, falecendo em 1695.

Dessa forma, busca-se resgatar e fazer conhecer história e as contribuições dos afrodescendentes na área social, econômica, cultural e política bastante marcante na sociedade brasileira. A lei ainda propõe que os calendários escolares incluam o dia 20 de novembro como o *Dia Nacional da Consciência Negra*, como forma de visibilizar a luta e a resistência dos negros contra o regime escravista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, se trata de um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (Parecer do Cne03/2004, p. 26)

Esse conjunto de princípios que orientam o ensino de história da África e da cultura Afrobrasileira destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, as mantenedoras de estabelecimentos de ensino, as instituições de ensino, aos professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Como também às famílias dos estudantes, aos próprios alunos e as todas as pessoas que se sentem comprometidos com a educação brasileira e que buscam orientações, quando do interesse em discutir, tematizar, problematizar acerca das relações étnicorraciais. (Parecer do Cne03/2004, p.10)

Ainda é considerada uma política de ações afirmativas, ou seja, uma política reparadora, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade da negra. Enfim, as ações afirmativas são ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, a corrigir desvantagens e a marginalização aos grupos étnicos tidos como minoritários, por parte de uma estrutura social excludente e discriminatória. (Parecer do Cne03/2004, p.10)

Fundamentada em circunstâncias históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, as diretrizes, aqui já mencionadas, têm como propósito o combate ao racismo e as discriminações raciais. Por conseguinte, propõe a valorização da identidade étnica e do pertencimento étnicorracial, de descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e de asiáticos, para que desta forma se torne possível um nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. As políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, precisam fazer parte do projeto escolar e das relações pedagógicas cotidianas. (Parecer do Cne03/2004, p.10)

O art. 2º, da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 que institui as diretrizes expõe,

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

É atribuída as instituições escolares brasileiras o trabalho de reeducação para a equidade racial, através de um trabalho pedagógico que promova discussões, problematize, reflita a atual situação em que se dão as relações étnicorraciais, cabendo-lhe também incentivar o reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade dos afrodescenden-

tes. Cabe a escola fazer conhecer e envolver os alunos negros, brancos e indígenas a história e cultura afrobrasileira e africana e também promover a valorização da diversidade étnicorracial da população brasileira.

O art. 5º da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 que institui as diretrizes ressalta que,

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

O parecer ainda alerta para a importância de professores qualificados para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo pelas discriminações, capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas no contexto escolar. É importante que os profissionais da educação estejam comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (Parecer do Cne03/2004, p.10-12)

Por isso, se torna fundamental a qualificação adequada para os profissionais da educação que não só compreenda a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas também a conviver positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que favorecem uma convivência respeitosa e harmoniosa das relações étnicorraciais. (Parecer do Cne03/2004, p.17)

No entanto, o que se percebe, ainda, é a falta de formação de professores, dos gestores e da coordenação pedagógica para trabalhar com os alunos a temática das relações étnicorraciais, que muitas vezes é abordado de forma estereotipada e acrítica.

Em vista disso, é importante promover momentos de estudo que possibilite a comunidade escolar conhecer, discutir e refletir sobre a história dos afrodescendentes, como também o contexto em que se dão as relações entre negros, brancos e indígenas, para que, a partir daí, a temática seja trabalhada em sala de aula de forma mais consciente e segura por parte dos profissionais da educação, visto que, lhes são atribuídos a tarefa de contribuir para reeducação das relações étnicorraciais.

O art. 3º da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 que institui as diretrizes, aqui em questão,

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos,

competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirmam que,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 14)

Diante da dificuldade de fazer valer na prática educacional a Lei 10.639/2003, cria-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, um documento pedagógico que pretende orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais para o efetivo cumprimento das determinações legais da Lei 10.639/2003 e da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004, que institui as diretrizes.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, objetiva: desenvolver estratégias de formação para os professores, promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos entre outras pretensões.

3.4. Relações étnicorraciais no contexto escolar

Apesar de ser um espaço privilegiado para essa discussão, a escola ainda não assumiu o compromisso de debater as relações étnicorraciais, o que implica em conhecimentos e abordagens teóricas e curriculares que a maioria dos professores e gestores escolares não detém. Ao ignorar a existência do racismo nas relações educacionais, os professores e os gestores passam a legitimar a discriminação e o racismo. O agravante é que o preconceito acarreta referências negativas, ocasiona baixa na auto-estima de estudantes vitimizados e, conseqüentemente, baixo desempenho e a evasão escolar. Assim, por não ser positivamente aceitos, os estudantes negros vão sendo excluídos do sistema educacional. (GELEDÉS, 2011)

A *Pesquisa Nacional Diversidade na Escola*, promovida pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SE-

CAD), e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em 2009, revelou que os seus diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais / mães) apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito a grupos sociais pesquisados (étnicorracial, de deficiência, de gênero, geracional, sócio-econômica, territorial e de identidade de gênero), é uma realidade nas escolas públicas brasileiras.

O estudo mostra a abrangência de atitudes preconceituosas em relação a cada grupo social investigado. O preconceito em relação à etnia ocupa o segundo lugar, no percentual de respondentes com algum nível de preconceito: necessidades especiais 96,5%, étnicorracial 94,2%, gênero 93,5%, geracional 91,0%, socioeconômica 87,5%, orientação sexual 87,3%, territorial 75,9%. (MEC/INEP/FIPE,2009)

Nas escolas onde foram constatadas mais atitudes preconceituosas e de práticas discriminatórias foi evidenciado médias mais baixas nas avaliações da Prova Brasil. Os resultados da pesquisa indicam a existência de correlação entre práticas preconceituosas e discriminatórias com o desempenho escolar na Prova Brasil.(MEC/INEP/FIPE,2009)

A escola tem sido considerada como um dos principais agentes responsáveis por reproduzir atitudes discriminatórias, o que não se restringe apenas a conteúdos curriculares, mas também as interações e as práticas cotidianas que ocorrem em seu interior e que estão presentes na sociedade.

Toda e qualquer reclamação feita pelos alunos de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, visto que os comportamentos racistas são resultantes das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo precisa ser levado a entender a sua atitude como negativa. Portanto, é imprescindível a interferência dos educadores e dos gestores. Sendo assim, uma formação adequada se torna imprescindível. (CAVALLEIRO, 2001, p. 157).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD mostram que a taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, o que representa ainda um contingente de 14,1 milhões de analfabetos. Ao verificar as taxas de analfabetismo considerando a etnia, os dados mostram que tanto a população que se declara preta quanto à parda ainda é evidenciado o dobro da incidência de analfabetismo quando comparada a população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos. (IBGE, 2010, p. 227).

O analfabetismo funcional, que engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental, os dados indicam uma queda nos últimos dez anos, passando de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009, o que representa ainda 29,5 milhões de pessoas. O analfabetismo funcional concerne mais fortemente aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%). São 2,7 milhões de pretos e 15,9 milhões de pardos que frequentaram escola, mas têm, de forma geral, dificuldade de exercer a plena cidadania através da compreensão de textos, indo além de uma rudimentar decodificação. (IBGE, 2010, p. 227).

Além dos índices que denunciam as disparidades educacionais entre negros e brancos, a PNAD desvenda significativas desigualdades nos rendimentos financeiros. Os rendimentos-hora de pretos e de pardos são, pelo menos, 20% inferiores aos de brancos e, no total, cerca de 40% menores. Comparando com a situação de dez anos atrás, houve melhora concentrada na população com até 4 anos de estudo, pois, em 1999, os rendimentos-hora de pretos e de pardos com esse nível de escolaridade representavam, respectivamente, 47,0% e 49,6% do rendimento-hora de brancos, passando a 57,4% para os dois grupos em 2009. (IBGE, 2010, p. 229).

Os estudos e os dados estatísticos explanados no decorrer deste trabalho permitem constatar a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretando aos afrodescendentes: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, baixo rendimento escolar e evasão escolar.

As desigualdades entre negros e brancos alertam para a necessidade de uma educação antirracista que valorize a diversidade étnica. Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, promove a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, aliado muitos indivíduos do exercício da cidadania. (CAVALLEIRO, 2001, p. 151).

A ausência de discussões e reflexões acerca das dinâmicas interracialis no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais no cotidiano escolar contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. No cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os conflitos e as

discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Porém, o tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial dos alunos concorre para a difusão, à reprodução e a permanência do racismo no interior das escolas e na nossa sociedade como um todo. (CAVALLEIRO, 2000).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é identificar os aspectos da cultura de pares que podem contribuir para a manutenção desse quadro.

Tomando como ponto de partida os estudos sobre as relações étnicorraciais apresentados e os índices de desigualdades educacionais entre negros e brancos interroga: *como se manifestam nas relações entre pares as referências étnicorraciais?*

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Pesquisar é o ato de investigar, é a busca por novos conhecimentos para solucionar problemas ou curiosidades do cotidiano, mesmo quando este processo investigatório não siga regras técnicas e tenha como base o bom-senso. Porém, a ausência de métodos científicos, de procedimentos sistemáticos e a interpretação de informações calcadas no senso comum não caracterizam o que se chama de pesquisa científica. (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 29).

A pesquisa científica é um estudo sistemático e investigativo que tem como objetivo explicar, descobrir, resolver problemas, solucionar dúvidas e compreender fatos inseridos em uma determinada realidade, mediante a utilização de métodos científicos, procedimentos técnicos e análise de informações a partir de fundamentação científica. (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 29).

A metodologia adequada ao estudo seria a etnografia, porém as condições de possibilidade de realização da pesquisa, no campo de estágio curricular, não permitiam observações “naturalistas” de modo que a observação participante previu a organização de atividades que favorecessem a manifestação de condutas e opiniões acerca do tema das relações étnicorraciais, caracterizando uma pesquisa-ação.

A pesquisa etnográfica é considerada “um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente de entrevistas reflexivas ou questionários.” (CORSARO, 2001, p. 63). Ainda de acordo com este autor, a realização de um estudo etnográfico, geralmente, exige um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observação intensiva durante meses ou anos. O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a lingüística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos.

A etnografia tem com uma de suas características a interação constante entre pesquisador e o objeto pesquisado. No caso de crianças, para realizar observações prolongadas e intensivas é necessário, primeiramente, para ser aceito no grupo e adquirir *status* de participante. No entanto, conquistar a aceitação entre as crianças é bastante desafiador, por serem os adultos fisicamente maiores do que as crianças e por muitas vezes serem detentoras das regras e controle sobre o comportamento infantil. Para que os etnógrafos sejam aceitos nos mundos infantis é necessário que superem a tendência de encarar os pontos de vista das crianças como

ingênuas ou incoerentes, tendo como única verdade as idéias dos adultos e se coloquem em posição neutra para documentar as culturas infantis (CORSARO, 2011, p. 63-65).

No trabalho etnográfico, o pesquisador é o principal instrumento, mediador de coleta e análise de dados, este tipo de pesquisa permite ao pesquisador, a partir das circunstâncias surgidas no decorrer da pesquisa, rever as questões que norteiam o seu estudo, modificando instrumentos de coleta de dados, revendo metodologias e novos sujeitos da pesquisa. Além disso, a pesquisa etnográfica não se restringe a resultados finais, mas ao que está ocorrendo no decorrer do processo investigativo. A pesquisa etnográfica tem também como característica a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, tendo como objetivo a descoberta de novos conceitos e de novas formas de compreender a realidade. (ANDRÉ, 1995. p. 28-30).

A pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, é intervencionista no sentido de que problematizar situações para conhecer a realidade de um determinado ambiente, sua ação sempre começa a partir de algum tipo de problema observado sua proposta transformadora é estratégica, pois suas intervenções do que deve ser aprimorado, mudado, melhorado estão calcadas em estudos teóricos e nas análises das informações suscitadas da pesquisa. (TRIPP, 2005).

Na educação, a pesquisa-ação, pode ser empregada no intuito de promover mudanças para melhorar a aprendizagem, autonomia e a autoestima de alunos, como provocar transformações em atitudes e comportamento nas relações interpessoais em prol de um tratamento mais harmonioso e respeitoso entre as crianças e adultos. (TRIPP, 2005).

Na pesquisa-ação o ato de investigar está associado a uma prática intencional quando se pretende aprimorar ou transformar uma dada situação. A pesquisa-ação pode assumir um caráter formativo ao considerar a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, na organização da metodologia de investigação e não apenas como registro para posterior análise do pesquisador. (FRANCO, 2005, p. 486).

4.1. A escola como *locus de pesquisa*

Considerando a questão de pesquisa, a metodologia mais adequada ao estudo seria a etnografia escolar (ANDRÉ 1995), porém as condições de possibilidade de sua realização, conjuntamente com a realização do estágio curricular, não permitiriam observações “naturalistas” de modo que a observação participante previu a organização de atividades que favo-

recessem a manifestação de condutas e opiniões acerca do tema das relações étnicorraciais, aproximando-se, assim, das características de uma pesquisa-ação.

Desse modo, aliou-se, assim, a prática docente à pesquisa. Embora, nem sempre um interesse favorecesse o outro, a figura do professor/estagiário define certos constrangimentos a atuação das crianças, essa condição foi facilitadora da inserção do pesquisador no contexto escolar.

Esse contexto, por outro lado, é favorável ao estudo da cultura de pares, uma vez que reúne uma diversidade de crianças de maneira sistemática por um período suficientemente longo de tempo, o que possibilitou também. Perceber como a escola lida com a temática.

O *lócus* é uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, de grande porte, localiza na cidade de Fortaleza/CE, campo de estágio supervisionado no ensino Fundamental, disciplina obrigatória para para os graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará – UFC.

O estudo foi realizado no quadro das atividades do estágio curricular de modo a testar alguns procedimentos investigativos e obter dados iniciais para a análise, na condição de estagiária, adequando a prática docente à pesquisa.

Os **sujeitos** da pesquisa, as circunstâncias me levaram aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental I, dessa escola. Isso porque, diante da recusa da turma de estagiários lecionar no 5º ano e a disputa pelas turmas de 1º e 2º anos, nas salas de 5º ano não havia estagiários e as professoras regentes aguardavam a presença dos graduandos. Este impasse, que precisava ser resolvido, foi solucionado frente a minha decisão e da minha companheira de estagiar no 5º ano e compreender os motivos que afligiam a turma de futuros pedagogos. Assim, os sujeitos da pesquisa são constituídos por 29 crianças entre 10 a 12 anos de idade, de ambos os sexos, do 5º ano do ensino fundamental I, residentes no bairro onde fica situada a escola.

O diário de campo foi o principal instrumento para o registro das observações da rotina em sala de aula e das conversas informais estabelecidas com os sujeitos da pesquisa.

Durante 3 semanas foram realizadas observações da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar. A partir das observações, dos estudos acerca da temática da pesquisa, realizados em 2 anos de experiência como bolsista de iniciação científica, construí os procedimentos de intervenção que introduziram o tema das relações étnicorraciais na sala de aula através de atividades pedagógicas. A hipótese orientadora era de que tais recursos favorecessem a expressão das tensões relacionadas a esta problemática e vivenciadas pelas crianças.

Foram propostas aos estudantes as **atividades descritas a seguir:**

4.2 Estratégias de intervenção: os recursos mediadores

4.2.1 Atividades de produção textual

A primeira atividade proposta às crianças foi à construção de uma história em dupla a partir das ilustrações do livro *A menina bonita do laço de fita*¹ de autoria de Ana Maria Machado, que tinha por temática a diversidade étnica, o que possibilitaria compreender o ponto de vista dos estudantes em relação às referências identitárias negras. Segue abaixo as ilustrações:



Ilustração 1- Fonte: Livro Menina Bonita do laço de Fita, da autora Ana Maria Machado.

A proposta era que os alunos criassem a história em dupla para que houvesse troca de ideias e ajuda entre os colegas na escrita, uma sugestão tomada a partir de observações da rotina da sala de aula que permitiu verificar que a maioria dos estudantes demonstrou difícil-

¹ O livro *A menina bonita o laço de fita*, aborda a diversidade étnicorracial valorizando-a e explicita as crianças que somos frutos de nossa ascendência étnicorracial. Assim, o livro apresenta a história de um coelho branco que acha uma menina negra a pessoa mais linda entre todas que já viu em toda a sua vida. E deseja ter a mesma cor da pele da linda garotinha. Depois de várias tentativas de adquirir a cor negra, descobriu que o grande motivo da menina ser negra é devido à acedência familiar dela. Sendo assim, a única forma do esperto coelho ter filhos pretinhos seria casar com uma coelha preta.

dades de construção textual e de escrita. A proposta de trabalho, em dupla, também possibilitava compreender, um pouco, a interação entre os pares.

A segunda atividade proposta às crianças foi a produção de uma narrativa escrita a partir de uma de três imagens de crianças, etnicamente diversificadas e em situação de interação. Com isso, pretendia-se que as crianças, tendo apenas as imagens como recurso mediador, produzissem sentido, elaborando uma narrativa sobre elas. Abaixo seguem as gravuras utilizadas.

a) Ilustração de um grupo de crianças negras jogando capoeira. Além da diversidade étnicorracial, esta figura possibilita as crianças manifestar suas idéias acerca da cultura de origem africana.



Ilustração 2 - Fonte: <http://blogdati.com/2010/09/02/a-capoeira-na-educacao-infantil/>.

b) Figura de duas meninas, uma negra e uma branca, debruçadas em um gramado. Esta ilustração foi escolhida a partir da constatação da forte influência das relações de gênero na formação dos grupos pesquisados, por introduzir também a diversidade étnica.



Ilustração 3 - Fonte: <http://amns2ia.blogspot.com/2009/11/consciencia-negra.html>.

c) Imagem de um menino negro e de um branco. Ainda com base na forte influência de gênero nas organizações interpessoais entre as crianças, esta figura foi esco-

lhida na tentativa de compreender se entre os meninos o aspecto étnico é fator influenciador nas culturas de pares.



Ilustração 4 - Fonte: Livro O menino marron, de autoria de Ziraldo.

Ao término das produções textuais, foi sugerido aos alunos socializarem suas narrativas com os colegas de turma. Os alunos, de início, se recusaram. O aluno, Saulo (negro), de pronto se disponibilizou a ler a sua história, o que fez com que outros alunos desejassem também compartilhar seus trabalhos.

Este aluno, Saulo, se destacou em outros momentos das aulas. É um dos primeiros a terminar as atividades propostas pela professora, participa das aulas expondo suas hipóteses, é reconhecido pela professora como um dos melhores alunos.

A terceira atividade proposta às crianças foi a produção de um texto a partir de uma ilustração que tematizasse a diversidade étnica no contexto escolar, visto que, apesar da invisibilidade, a variabilidade étnicorracial está presente na comunidade escolar.



Ilustração 5 - Fonte: www.novaescola.com.br

Desta vez, a atividade foi realizada individualmente. Mais uma vez os estudantes se recusaram a socializar a produção textual. Porém, o aluno Saulo (negro), mais uma vez se disponibilizou a ler sua história para os colegas. Em seguida, outras crianças também decidi-

ram compartilhar suas produções textuais. Vale ressaltar que esta metodologia de ensino não faz parte da rotina de sala de aula desses estudantes.

4.2.2 Estratégias de escolhas: mapa relacional e identificações com personagens.

A quarta atividade proposta às crianças foi uma dinâmica de mapeamento relacional do grupo, que tinha por objetivo sondar a formação dos vínculos entre os pares.

A dinâmica do mapeamento relacional das crianças da turma objetivou identificar os sujeitos mais populares e os mais rejeitados. No dia da aplicação da dinâmica estavam presentes 22 alunos, todos participaram. No dia seguinte, uma aluna me procurou querendo participar desta atividade e assim realizei com mais uma criança, perfazendo o total de 23 participantes. Na ocasião, foi entregue para os estudantes papel e foi feita duas perguntas para o grupo: Se fosse montar uma festa, quem convidariam? E a segunda: Se fosse montar um time, quem não convidariam para formar o time? A escolha das perguntas visou atender a critérios de gênero, pressupondo-se que a primeira poderia ter maior significado para as meninas enquanto a segunda para os meninos.

A quinta atividade proposta às crianças foi a exibição, seguida de debate, do filme *As aventuras de Azur e Asmar*², que trata da relação intercultural. Embora a trama, como é apresentada, favoreça o personagem branco, tem o mérito de expor as diferenças e os tensionamentos interrelacionais em torno delas. Durante a apresentação, as crianças demonstraram bastante interesse pela história. A sala de aula foi tomada por um silêncio absoluto que apenas foi interrompido pelo sinal sonoro que avisava do recreio.

² *As aventuras de Azur e Asmar* é uma animação que relata a busca de dois jovens por um objetivo em comum. Azur, loiro de olhos azuis, filho de um aristocrata. Asmar, negro de olhos escuros filho de Jeanne, negra e babá de Azur. Asmar e Azur crescem juntos ouvindo as histórias de Jenane sobre a lendária Fada dos Djins. Por ordem do pai, Azur vai para a escola e Jeanne é dispensa de suas funções, os dois meninos são separados abruptamente. Já adultos, se reencontram. Dessa vez como rivais na busca pela Fada do Djins, que os leva a atravessar o reino encantado do Maghreb, repleto de perigos e aventuras. Por fim, os dois conseguem encontrá-la. Azur termina formando casal amoroso com a fada dos Djins e Asmar com a fada dos Elfos.

5. ANÁLISES DOS RESULTADOS

5.1. Cultura de pares no cotidiano escolar: afinidades por competência

Na primeira intervenção foi proposta aos alunos uma atividade de produção textual a partir de ilustrações que tematizassem a diversidade étnicorracial. Porém, os alunos demonstraram interesse em realizar a atividade individualmente, alguns alunos alegavam que o colega não sabia escrever; outros disseram que o colega não ajudava e que acabava fazendo a tarefa sozinho; outros não davam oportunidade do colega expor suas idéias e queriam desenvolver a história individualmente; em outras duplas foi imposto por um dos pares ao outro que um fizesse a metade da história e outro colega fizesse o restante da história, não havendo troca de idéias como era a proposta da atividade.

A formação das duplas de trabalho pelas crianças, ao que pareceu, teve por critério de organização o mérito escolar, de modo a se equivalerem em termos de desempenho acadêmico. Os que não apresentavam aptidão para a escrita eram relegados, restando-lhes fazer dupla com outro colega também deixado em segundo plano.

Durante o período de observação da rotina da sala de aula foi possível verificar a abordagem da história da África, tratava-se de mais um conteúdo curricular apresentado na sequência imposta pelo livro didático. Seguir a ordem de assuntos apresentados nos livros didáticos era uma prática da professora regente e na aula de história não foi diferente. A docente pediu que os alunos abrissem o livro na página indicada e logo iniciou fazendo algumas indagações aos estudantes:

Profa.: *Vocês acham que na África só tem negros, é?*

- *É.* (Respondem dois ou três alunos que não consigo identificar.)

- *Não.* (alunos negros e brancos) (Respondem ao mesmo tempo dois a quatro alunos enquanto a maioria não opina. Parecem dispersos ao que se passa em sala de aula.)

Profa.: *Vocês acham que na África só tem pobreza, é?*

- *É.* (Alguns alunos respondem.)

- *Não.* (Não consigo identificar precisamente os alunos que respondem à professora, pois me encontro no fundo da sala e os alunos que participam, geralmente, são os alunos que estão sentados nas primeiras carteiras).

Aluno Alan (negro): *Professora, na África só tem macumba!* (A professora parece não ouvir.)

Aluno Alan (negro): Professora, na África só tem macumba!

Prof^a.: *É o que menino? De onde você tirou isso? Aprenda a respeitar os credos dos outros. Dá onde você tirou isso?*

Aluno Alan (negro): *Ah! Eu vi por aí!*

Prof^a.: *Você deixe destas coisas.*

Aluno Leonardo (branco): *Professora, e se fosse agente, né?* (Concordando com a observação da professora. Mas, a professora parece não entender o que o aluno falou.)

Prof^a.: *É o que?*

Aluno Leonardo (branco): *E se fosse agente?*

Prof^a.: *Meu filho não estou entendendo o que você está falando.*

Aluno Leonardo (branco): *E se fosse agente, ali no meio daquele monte de criancinhas pobres...*

A professora ignora e segue com a atividade do livro didático.

É possível perceber, com base no diálogo, que algumas crianças apresentam uma carga pejorativa e negativa em relação ao continente africano e que as suposições desvalorizativas que os alunos apresentam são caladas pelo modo repressivo da professora intervir.

Algumas crianças não concordam que a África seja caracterizada como uma região apenas de pobreza. Não é unânime entre os estudantes esta ideia estereotipada a respeito do continente africano que ainda é bastante frequente entre os adultos.

Há também na narrativa, uma fala de censura por parte do aluno Leonardo que procura se posicionar no lugar do outro, “E se fosse agente, ali no meio daquele monte de criancinhas pobres...”, mas que também retrata uma ideia de que na África a pobreza é uma característica preponderante. Do exposto, pode-se notar que há posicionamentos divergentes das crianças em relação ao tema, tanto de crítica a discriminação quanto de desvalorização de manifestações da cultura negra.

5.2. A emergência do racismo nas produções textuais

A maioria das crianças demonstrou valorização da estética negra, como se pode ver no fragmento abaixo:

Era uma vez uma menina muito bonita de cabelos negros, longos e cacheados. Seu nome era Márcia, mas de tanto ser chamada de Menina bonita de laço de fita, todos que a conheciam esqueceram seu nome. Sua mãe arrumou ela, lavou os cabelos e fez um penteado muito bonito. Ela foi para o balé e dançou muito bonito. (Milena, negra e Ellen, branca)

Abaixo outra produção textual realizada por alunas, que evidenciam mais uma vez a valorização da estética negra, “Era uma vez uma menina chamada Livia que gostava muito de dançar balé e ela era bonita e tinha o cabelo negro e ela gostava de se arrumar para ir ao balé. Ela queria ser bailarina, ela queria se apresentar.” (Iana e Daise, ambas brancas)

Em outro trecho de uma produção textual a competência da personagem enquanto bailarina de balé também é evidenciada pelas crianças: “Era uma vez uma menina que era muito alegre, bonita como uma flor. Tinha o cabelo enrolado e sua mãe fazia vários cachos para ela ir ao balé, ela era uma bailarina. Todos os dias iam para o balé, não faltava um dia, ela era uma ótima bailarina [...].” (Brena, negra)

Alunos que praticam capoeira se identificaram com a ilustração que apresentava um grupo de crianças capoeirista e assim, narraram um pouco de suas experiências. Abaixo segue uma narrativa de um aluno que denuncia atitudes preconceituosas em relação à capoeira e que mostra o silenciamento frente ao agressor. Os conflitos étnicorraciais é uma temática abordada pelo professor de capoeira que alerta para os valores morais necessários para uma convivência mais harmoniosa nas relações interpessoais.

*Capoeira é um esporte muito bom de praticar, também é uma forma de defesa. Nós jogamos capoeira com a intenção de brincar e não de atingir seu companheiro. O meu professor diz que só porque o capoeirista tem uma corda na cintura ou é mais graduado que o companheiro, não quer dizer que ele é mais forte que o companheiro. Também o professor diz que tem o preconceito na capoeira, **tem gente que diz que capoeira é só para vagabundo. Se alguém disser para você, ignora esta pessoa, por favor.** (Leonardo, capoeirista, negro - grifo nosso)*

Entre os alunos que escolheram a ilustração de um menino negro e um branco (ilustração do livro *O menino marron*), um estudante foi bastante categórico ao afirmar que as crianças e adultos têm preconceito. Na sua narrativa aparece denuncia a existência de atitudes preconceituosas, mas ao mesmo tempo em que se faz ouvir as vozes da censura a esta conduta contestando as diferenças. A igualdade entre as pessoas é afirmada pelo narrador com base num discurso de cunho religioso, bastante disseminado no meio social brasileiro, que ao tempo que reconhece a diversidade/desigualdade (*Tem criança com a cor branca, negra, índio e african. Pedro é um menino negro. As pessoas têm preconceito por causa da cor*), a invisibiliza, ao contrapo-la a uma igualdade de princípio (*todo mundo é igual, ninguém é diferente, nascemos de Deus*), ou seja, uma igualdade apenas formal/intencional.

As crianças têm o preconceito com as cores. Tem criança com a cor branca, negra, índio e africano (todos) tem o direito de jogar bola com os amigos. Pedro é um menino negro. As pessoas têm preconceito por causa da cor. As pessoas falavam: todo mundo é igual, ninguém é diferente, nascemos de Deus. (Pedro, branco - grifo nosso).

Ao pedir que explicasse porque afirma que “*As pessoas têm preconceito por causa da cor*”, o aluno relata que tem gente que não gosta da pele negra e por isso não respeita o outro, neste caso o negro. Afirma que conhece colegas que foram vítimas de preconceito e relata o fato de um amigo que foi ofendido por outro colega que o insultou por ser negro.

Outro aluno, em sua narrativa, demonstra consciência política acerca das relações étnicorraciais e de forma crítica, indaga o seu leitor (*Todos têm que ser tratados iguais! Já ouviu essa expressão? Muitas pessoas a falam e a ouvem, mas nunca, raramente, a acatam. Não é verdade?*). Aborda a necessidade de tratamento igualitário entre negros e brancos, como também denuncia o preconceito como principal motivo de desarmonia nas relações étnicorraciais, não apenas na sociedade brasileira, mas como uma problemática a nível mundial.

*Todos têm que ser tratados iguais! Já ouviu essa expressão? Muitas pessoas a falam e a ouvem, mas nunca, raramente, a acatam. Não é verdade? Uma dessas leis que não são cumpridas é a IGUALDADE ENTRE RAÇAS, essa lei é a que mais não é cumprida, porque as pessoas não têm a consciência de se respeitar, de **suportar** uma as outras. Tem que ter aquele mesmo **‘probleminha’**, o PRECONCEITO. O preconceito é uma das causas de discórdias em todos os lugares, até é um **probleminha que atinge toda a humanidade**. Então, não vamos ter preconceito e SIM para a IGUALDADE. (Saulo, negro - grifo nosso).*

Dialogando com o aluno acerca de sua narrativa, pudemos perceber que a sua educação familiar problematiza e orienta sua conduta na direção de uma formação antiracista. Segundo ele, seus pais conversam bastante a respeito das relações étnicorraciais, sobre as medidas legais de proteção contra atitudes racistas, advertindo de que na sociedade há pessoas preconceituosas e que é importante respeitar as pessoas independentemente da cor da pele.

Quando questionado se conhece alguém que já foi vítima de racismo, o aluno afirma que sim e diz que um amigo foi ofendido devido a sua pele negra. Mas, diante do fato, nada fez, não reagiu ao insulto. Mais uma vez o silenciamento impera frente ao protagonista do ato racista. Do mesmo modo, no seu relato afirma que as pessoas *personas não têm a cons-*

ciência de se respeitar, de suportar uma as outras, o que é indicativo das tensões que envolvem as relações entre pares.

Quanto à imagem das duas meninas, não foi objeto de escolha de nenhum dos alunos.

Nesta próxima narrativa o aluno ressalta, em sua produção textual, a dificuldade de relacionamento nas culturas de pares infantis no contexto escolar calcada no aspecto étni-racial. Juntos, os amigos, excluídos das relações de amizade, se sentem mais fortalecidos para enfrentar os preconceitos que sofrem. Segue abaixo, na íntegra, a história criada pelo aluno:

Juntos venceram!!!

*Certo dia um menino chamado Jonas estava na escola e tirava ótimas notas e era o melhor da classe. Mas, ele tinha um problema. Ele não se enturmava e não tinha amigos. Mas depois de um tempo conheceu um menino que era igual a ele, não se enturmava. Eles se tornaram grandes. Sofriam alguns preconceitos, mas **suportavam juntos todos estes preconceitos**. (Saulo, aluno negro).*

Abaixo uma produção textual construída por um aluno que relata atitudes racistas caracterizadas por insultos e xingamentos. O racista toma de características físicas para ofender e excluir o outro. Mais uma vez é constatada a união de sujeitos em situação de exclusão, de rejeitados nas culturas de pares que juntos se apóiam na tentativa de enfrentar (ou mesmo ignorar) as atitudes preconceituosas.

A amizade gera união

*A vida não é só de confusão. É de amizade, de amor e de união. Na escola, havia dois amigos, um se chamava Pedro, moreno, e o outro era João. Eles dois eram muitos amigos. Na escola tinha um menino que insultava eles dois. **O menino chamava o Pedro de feijão e o João de branquelo**. Mas, os meninos não se intimidavam. O João falava que ele (o menino que insultava) tinha inveja de nós dois só porque agente é amigo, que não se intimide porque agente é unido e por ser uma amizade fiel, ele tem preconceito com agente, só isso. Ele não tem amigos, ele é um chato. (Pedro, aluno branco).*

5.3. A valorização dos traços étnicorraciais nas escolhas das crianças

Em relação à discussão do filme *As aventuras de Azur e Asmar*, quando perguntamos as crianças que personagens gostariam de interpretar, caso fossem dramatizar o roteiro do filme, dos 12 alunos que assistiram e debateram sobre o filme, 10 meninos, entre brancos e negros, escolheram ser o *Azur*, personagem loiro e de olhos azuis. As razões dessa escolha repousavam no fato do personagem ser corajoso, bondoso por ter salvado a vida do irmão, que estava ferido, por ter um “**belo cabelo loiro**”, por ser inteligente, **por ter olhos azuis**, por ser engraçado e por ter se casado com a *fada dos Djins*. Enfim, por ter atingido o objetivo que lhe motivou a aventura

Apenas dois meninos (um branco e outro negro) disseram se identificar com o personagem *Asmar*, negro e de olhos escuros. Justificaram a escolha alegando que este era corajoso, lutador e por ter se “casado” com a *fada dos Elfos*, **personagem loira e de olhos azuis**.

Embora seja um filme que, *a priori*, propõe tematizar a equidade racial, a forma como o enredo foi estruturado coloca o personagem *Azur* como o protagonista das aventuras, visto que ele contracena na maior parte dos episódios enquanto *Asmar*, em grande parte da trama, permanece ausente e é ferido logo no início da expedição para libertar a fada do Djins, ficando a mercê da ajuda de *Azur* para chegar ao fim da aventura.

É possível que este aspecto sejam indutores da escolha das crianças pelo *Azur* como o protagonista e merecedor de casar com a *fada dos Djins*, restando para *Asmar* à consolação de casar-se com a *fada dos Elfos*.

Entretanto, temos a considerar que apesar dos olhos azuis ser, na trama, uma característica desabonadora do personagem branco, as crianças (negras e brancas) invocam essa “qualidade” para justificar a sua escolha, o que nos leva a crer que outros elementos entram em jogo na escolha.

É significativa a diferença dos critérios de escolha entre meninos e meninas. Das 11 que participaram da atividade, 3 escolheram ser a *fada dos Djins* por ser bonita e morar em um belo castelo, 2 desejaram ser a *fada dos Elfos* por ser bonita, justa e por ter um belo vestido, 3 optaram por ser *Jenane* (personagem negra, mãe do *Asmar* e ex-babá do *Azur*, de olhos escuros e que se tornou uma mulher poderosa e muito rica) por esta ter uma grande casa, por ser bondosa, por ter ficado rica e vencido as adversidades, pelas jóias, roupas, que usava e por ser bonita, 2 se identificaram com a *princesa Chamsous Sabah* por ela ser bonita e sábia. Uma

menina disse que tanto gostaria de ser a *fada dos Djins* ou a *princesa Chamsous Sabah* (ambas negras).

A escolha das meninas (negras e brancas), ao contrário dos meninos, recaiu preferencialmente sobre as personagens negras (*fada dos Djins, Jenane e a princesa Chamsous Sabah*).

Assim como a escolha dos meninos podem ter sido influenciada pelo modo como os personagens aparecem na trama, o filme tematiza a relação de gênero, apresentando as protagonistas femininas (negras) como tendo papel decisivo na trama, uma vez que são o motivo pelo qual Azur e Asmar se aventuram, é graças a elas que a expedição é viabilizada (Janane) e os homens obtêm os recursos de defesa (*Chamsous Sabah*) contra os adversários. Temos, assim, personagens femininos autoafirmados e autônomos, sendo que são todas negras, à exceção da fada dos Elfos, cuja participação na trama é tangente.

Esse resultado é indicativo de que as meninas negras e brancas transcendem o critério fenotípico quando lhe são oferecidas referências afirmativas da etnia negra. Por consequência, podemos perceber a importância do recurso mediador (a natureza – cênica e a qualidades argumentativas do roteiro) para o trabalho de formação para a educação das relações étnicorraciais e de gênero.

Já a dinâmica do mapeamento das relações interpessoais em sala de aula, foi feita a partir das perguntas: Se fosse organizar uma festa, quem você convidaria? Se fosse montar um time, quem não convidaria para formar o time? A primeira para identificar os sujeitos mais populares e a segunda para identificar os menos populares.

Os resultados encontram-se no quadro a seguir:

QUADRO 1:
Distribuição das percentagens de escolhas entre os pares segundo
o índice de popularidade e rejeição por sexo e etnia

DINÂMICA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA				
Índice de popularidade			Índice de rejeição	
Sujeitos	Em números	Em porcentagem	Em números	Em porcentagem
Alan (negro)	1	4,34%	9	39,13%
Bianca (negra)	1	4,34%		
Brena (negra)	3	13,04%		
Breno (branco)	3	13,04%	1	4,34%
Carla (branca)	1	4%		
Davi (negro)	5	21,73%	4	17,39%
Daise (branca)	4	17,39%	2	8,69%
Danilo (negro)	2	8,69%		
Ellen (branca)	3	13,04%	3	13,04%
Edson (branco)	2	8,69%	5	26,08%
Fabíola (negra)	2	8,69%		
Fábio (branco)	1	4,34%	4	17,39%
Isadora (branca)	4	17,39%		
Iana (branca)	1	4,34%	2	8,69%
Ilna (negra)	2	8,69%		
Isis (negra)	3	13,04%	3	13,04%
Joana (branca)	2	8,69%		
Júlio (branco)	4	17,39%	5	21,73%
Leonardo (branco)	4	17,39%	1	4,34%
Luan (negro)	1	4,34%	3	13,04%
Milena (branca)	1	4,34%	2	8,69%
Monara (branca)	3	13,04%	1	4,34%
Pedro (branco)	5	21,73%	1	4,34%
Rodrigo (branco)	2	8,69%	5	21,73%
Sandro (branco)	5	21,73%	8	34,78%
Saulo (negro)	4	17,39%	2	8,69%
Valério (branco)	5	21,73%	1	4,34%
Valquiria (branca)	1	4,34%		
Wagner (branco)	1	4,34%	2	8,69%
Wallace (branco)			3	13,04%

Legenda:

Populares	
Rejeitados	
Ausentes, mas que foram lembrados	

A análise da tabela acima mostra que todos os alunos foram citados nas escolhas pelos colegas, seja para convidar ou para rejeitar, exceto Wallace (branco), que estava ausente no dia da aplicação do mapeamento, e foi citado por 3 colegas como alguém que não seria convidado para formar um time, apresentando uma rejeição de 13,04%. Não foi caracterizada situação de invisibilidade em relação a nenhum aluno.

Com base nos dados da tabela acima, é possível perceber que entre os 9 sujeitos mais populares há 7 brancos: Júlio, citado 4 vezes, perfazendo 17,39% de popularidade; Leonardo, citado 4 vezes, com 17,39%; Pedro, citado 5 vezes, com 21,73%; Sandro, citado 5 vezes, com 21,73% e Valério, citado 5 vezes, com 21,73%. Dos quais ainda há duas meninas brancas: Daise, citada 4 vezes, com 17,39% e Isadora, citada 4 vezes, com 17,39%.

E apenas 2 sujeitos negros foram constatados entre os mais populares: Davi, citado 5 vezes, com 21,73% e Saulo, citado 4 vezes, com 17,39%. Não foi constatada entre os sujeitos mais populares nenhuma menina negra.

Entre os sujeitos que apresentam maior popularidade também são os que revelam maior índice de rejeição: Davi, aluno negro, apresenta 21,73% de popularidade (citado 5 vezes), mas apresenta 17,39% de rejeição (citado 4 vezes). Júlio, aluno branco, com 17,39% de popularidade (citado 4 vezes), mas 21,73% de rejeição (citado 5 vezes). E Sandro, aluno branco com 21,73% de popularidade (citado 5 vezes), mas 34,78% de rejeição (citado 8 vezes).

O aluno Alan, negro, é o que apresenta maior índice de rejeição com 39,13% (citado 9 vezes), com apenas 34,34% de popularidade (citado 1 vez). Seguido do aluno Sandro, branco, com 34,78% de rejeição (citado 8 vezes) e com 21,73% de popularidade, sendo citado por 5 vezes pelos colegas.

Alguns alunos ausentes no dia da realização do mapeamento foram lembrados por colegas: Fabíola, aluna negra com índice de popularidade de 8,69% (citada 2 vezes) e não apresentou índice de rejeição; Monara, aluna branca, com 13,04% de popularidade (citada 3 vezes) e 4,34% de rejeição (citada 1 vez); Valquíria (branca) com 4,34% de popularidade (citada 1 vez), não apresentou índice de rejeição; Wallace (branco) que não apresentou índice de popularidade, mas apresentou rejeição de 13,04% (citado 3 vezes); por fim, Wagner (branco) com popularidade de 4,34% (citado 1 vez) e de rejeição de 8,69% (citado 3 vezes).

Apenas uma aluna negra, Fabíola, foi lembrada pelos colegas entre os que faltaram no dia da realização da dinâmica, enquanto 3 alunos brancos foram lembrados pelos colegas, apesar da ausência.

A dinâmica de mapeamento relacional evidencia diferenças significativas entre os índices de popularidade e rejeição de negros e brancos, o que comprova a hipótese de conflitos e discriminação nas culturas de pares infantis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo aliado a realização da pesquisa às atividades de estágio curricular, necessário se fez a adoção de uma abordagem metodológica que além da observação participante, implicou em intervenções junto ao grupo de sujeitos. Tais estratégias pretenderam criar condições favoráveis a discussão do tema das relações etnicorraciais pelos sujeitos, uma vez que o mesmo é silenciado no contexto escolar.

A observação do cotidiano escolar permite afirmar que a temática das relações étnicorraciais está comumente ausente dos temas tratados em sala de aula. Comparece apenas quando figura no material didático e ainda assim sua tematização é restrita às informações contidas no livro, não se configurando como um momento de reflexão e discussão.

No que se refere a relação entre pares, foi possível perceber que, quando sugerido a realização de trabalho em dupla, o critério adotado pelas crianças é o desempenho escolar, de modo a se equivalerem em termos de desempenho acadêmico. Os que não apresentavam aptidão para a escrita eram recusados como par, restando-lhes fazer dupla com outro colega também deixado em segundo plano.

Enquanto a observação das interações entre pares nas atividades cotidianas não parecem diferenciadas pelo recorte étnicorracial, as produções textuais dos alunos, obtidas a partir das intervenções pedagógicas baseadas em ilustrações que tematizavam a diversidade étnicorracial, são indicativas da presença de experiências de discriminação étnicorracial entre as crianças, praticadas inclusive pelos pares. Quebraram com o silenciamento e a invisibilidade, denunciam a presença de preconceito racial entre crianças manifestado através de xingamentos, insultos e ofensas.

Também é possível identificar, nas diferentes formas em que os sujeitos expressam essas tensões, que as vítimas de racismo silenciam frente às atitudes discriminatórias identificando-se com o grupo de excluídos. A forma como a professora lida com a questão, declarando a igualdade como ponto de partida, enfraquece o combate a essas práticas e não se configura em medida educativa/protetiva.

Diferente é a situação das crianças, cujos pais dialogam sobre o tema das relações étnicorraciais, problematizando-o. As crianças, neste caso, adotam posições de denúncia e criticidade acerca das atitudes preconceituosas e racistas no meio social.

Por outro lado, os sujeitos não se incluem como preconceituosos, mas alertam para a necessidade de respeito às diferenças.

A dinâmica de mapeamento das relações interpessoais permite supor que a estruturação de vínculos na cultura de pares pode ser afetada por critérios étnicos ou em características físicas, visto que os maiores índices de popularidade estão entre os alunos brancos, enquanto os alunos negros estão entre os menos populares e os que apresentam os maiores índices de rejeição.

Mas, é na estratégia de debate a partir do filme, que mais se evidencia a valorização dos traços étnicos brancos, critério de identificação dos meninos. No caso das meninas, não é possível afirmar o mesmo, posto que as protagonistas eram todas de uma mesma etnia.

Esses resultados permitem oferecer pistas para se pensar estratégias pedagógicas para se trabalhar a educação das relações etnicorraciais na escola: em primeiro lugar, a necessidade dos professores se disporem para o enfrentamento desta temática para além da retórica moralista; em segundo, a importância de uma criteriosa análise dos recursos mediadores utilizados na abordagem do tema e uma atenção particular as narrativas que são oferecidas às crianças.

A discussão das relações etnicorraciais ainda é um assunto tabu nas escolas e na formação dos profissionais de educação, no que se configura num tema complexo a ser debatido nas escolas. No entanto, reconhecer a existência de conflitos raciais no ambiente escolar, ouvir as queixas de alunos vítima de *bullying racial* e tomá-lo como objeto de reflexão é uma abordagem certamente mais promissora para a promoção da equidade racial do que relegá-lo a categoria de desavenças pessoais ou invisibilizá-lo.

Mais do que coibir atitudes discriminatórias, trata-se de apresentar referências afirmativas da identidade negra, resgatando sua contribuição para a construção da nossa identidade cultural. Valorizar essas referências no dia a dia da escola é promover um ambiente escolar que valorize a pluralidade étnica e possibilite relações interpessoais mais harmoniosas entre as crianças e seus pares.

É porque institucionalizado que o racismo precisa ser combatido com políticas públicas de modo que o tema seja abordado de forma sistemática nas escolas, desde a educação infantil, para que as crianças aprendam a conviver e a valorizar a diversidade étnica tão presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em 28 de ago. 2011.

As aventuras de Azur e Asmar (filme). Direção Michel Ocelot. França. Produção Christophe Rossignon. Diaphana Films / Downtown Filmes: 2006. 90 min.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 10 out 2011.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPIR, jun. 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M.F.V. Identidade étnico-racial nas artes do brincar. *In: COSTA, M.F.V, COLAÇO, V.F.R, COSTA, N.B (Orgs). Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: UFC, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: dicionário da língua portuguesa**. 6 ed. rev. Atual. Curitiba: Positivo, 2006.

FERREIRA, J. e COSTA, M. de F. V. Raça e brasilidade: os discursos raciais na construção do imaginário social brasileiro. *In: COSTA, M.de F. V. e BARROS, R. R (Org.). Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2011.

MEC/INEP/FIPE. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2011.

PORTAL GELEDÉS. **Semana de Ação Mundial: Diferenças sim, desigualdades não!**. Publicado em Sexta, 15 Abril 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/9472-semana-de-acao-mundial>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia, e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo. Ed 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed34, 2002. p. 47-75.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicoesdevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em 05 nov. 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 8 ed. São Paulo: Ática. 2010.

OLIVEIRA, Cida de. **Males do racismo**. Revista do Brasil. Edição 65. Novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/65/males-do-racismo>>. Acesso em: 23 nov. 2011

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: legislação e relações, Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando racismo na escola**. 2º edição revisada. Brasília: Ministério da Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento**. Revista Psico. v. 37, n. 2, pp. 169-174, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistaPsico/article/viewFile/1431/1124>>. Acesso em: 14 de out. 2011.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e cultura infantil**. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: perspectivas dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Elisabeth Fernanda de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2011

Universidade Federal do Ceará. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos da universidade federal do ceará**. Fortaleza. 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.ufc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=212&Itemid=57. Acesso em: 09 set. 2011.