

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Antonio José da Silva

ESCOLA e IGREJA: Racismo Preconceito e Preconceito Religioso

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

São Paulo

2018

Antonio José da Silva

ESCOLA e IGREJA: Racismo Preconceito e Preconceito Religioso

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Ciências Sociais, sob orientação da Prof.^a Doutora Josildeth Gomes Consorte.

São Paulo

2018

Banca Examinadora:

Dedicatória:

In memoriam

Meu Pai: Jose Augusto, a quem devo tudo;

Minha Mãe: Josina Rosa da Silva a quem devo a vida.

Agradecimento

Agradeço a Capes - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – por ter me acolhido. Sem tal apoio não teria conseguido concluir meus estudos.

Agradecimentos

Ao finalizar um trabalho com tantos percalços, é justo não olvidar aqueles que de diversas maneiras, colaboraram para o seu encaminhamento. Nesta trajetória de grandes dificuldades tive a honra e o prazer de ser orientado não apenas por uma professora, mas alguém que ultrapassou tais limites e consiste hoje em um norte em minha vida, que com paciência, dedicação e rigor pode me trazer até este momento, minha querida Orientadora Prof.^a Dr^a Josildeth Gomes Consorte.

Aos professores que participaram do meu exame de qualificação, Prof.^a Dr^a. Silvia M. Carbone (Universidade Braz Cubas) e Prof.^a Dr^a Maria Helena Villas Boas Cancone agradeço a leitura atenta, os comentários, críticas e contribuições que apesar de minhas limitações tentei incorporar.

Aos professores do programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais.

Aos meus colegas de jornada, em especial o “nosso” grupo de Memória que tanto tem contribuído com leituras críticas e ao mesmo tempo a suavidade do carinho e afeto que nos une em torno da nossa grande mestra Josi.

A Kátia e Rafael, secretários do programa que tanto me auxiliaram e apoiaram, particularmente, neste último semestre diante das dificuldades que tive.

Aos meus alunos, que ao longo destes anos me apoiaram incentivaram, Murilo, Bárbara e Giovanna e Márcio; Kauane e Kevin, grandes amigos. A Raii e Henrique que nunca saíram do meu lado no momento mais crítico da minha vida, inclusive na qualificação, momento em que contribuíram de maneira significativa. Muito especialmente a Bhia Nakamura, que sempre foi uma pessoa muito especial, desde a primeira aula quando me abordou para saber a minha opinião sobre “apropriação cultural”, encontrei uma amiga. Uma pessoa inestimável, que pode ser definida em seus princípios na música de Francisco el Hombre, “triste, louca ou má”. Ou simplesmente uma mulher de identidade.

A Carol Romão, Adriana Moreira e Tays Calhado, e Cynthia Calhado. Vocês são parte de minha vida.

Aos grandes amigos que conheci nesta jornada, em particular a Cláudia e seus filhos – Francisco e Val – ao Ale e Felipe parceiros novos e não menos importante.

Especialmente aos meus amigos de longa data, Aurélio Ramos, Edilson Vicente, José Antonio e Ieda e seus filhos (Gabriel e Luiza), mais que amigos, uma irmandade, sem eles a vida perderia o sentido.

Ao Marcelo Pigatto, que me socorreu com palavras de força e fé. Minha “irmã” Simone, em “ditinho” e a Nayara, minha paixão de sempre. Alene e Marcel com toda a força de uma amizade.

Ao casal Paulo Morelo e Vanessa que sempre me incentivaram a “não r do foco”. Ao Bruno, Gilvonete e Pedro que fazem parte desta grande família de amigos.

Aos meus irmãos, Izaino, Domingos, Quitéria, Luís e Elza, mas muito especialmente Maria Aparecida “minha Cida” que na ausência da minha mãe, me deu proteção e a meu irmão/pai Paulo com muito carinho.

A Tânia Soares, minha eterna companheira, que nunca deixará de ser “**dimidium animae mea**”.

Agradecimento muito especial eterna amiga Irmã Conceição, a mais valiosa pessoa que transitou em minha vida.

Aos professores e alunos que me concederam as entrevistas, discutiram sobre o tema e alertaram-me sobre situações no interior das escolas as quais eu não fazia ideia.

Às minhas eternas professoras, Fúlvia Morilhas e Inês Nocite, eternas amigas. E ao Profº. Júlio Cesar Zorzenon que foi responsável por essa longa jornada na História e particularmente na PUCSP, a primeira Universidade que conheci ainda na adolescência.

Aos amigos/amigas do Caetano Mielle: Gilson, Ailton, Andrea, Luciana, Afrânio, Daniel, Gisele, Jamil, Valeria, Adriana, Uoston, Moises, Denise, Marilene, Acélia.

À Secretaria Estadual de Educação pela bolsa concedida nos primeiros meses de curso

.

RESUMO

A Lei 10.639/03 completa 15 anos, sem ainda ser uma realidade no interior das salas de aulas. Trata-se de uma política afirmativa, isto é, não universal, que procura romper com o imobilismo e o silêncio de décadas do ensino brasileiro sobre a questão afrodescendente. Com o argumento que não existe nenhuma lei que proíba a participação deste segmento como cidadão brasileiro na vida cotidiana, é perceptível as formas de discriminação, preconceitos e mesmo racismo que disseminam de forma sorrateira pela sociedade.

A ideia de que o brasileiro tem preconceito de ter preconceito, elaborada por Florestan Fernandes, ainda é uma realidade. Existe um silêncio sobre essa situação e não como quer alguns a inexistência de racismo, preconceito e discriminação.

A população não branca no Brasil sofre com a situação de classe, mas também, e com muita força, com a questão racial. E neste sentido a mulher não branca sofre de maneira ímpar. Sofre o preconceito de classe, raça e gênero.

O objetivo deste trabalho foi apresentar algumas causas dessa situação, procurando focar na questão do cotidiano da escola, ou mesmo da sala de aula, onde essas formas de discriminação são confirmadas. Procuro demonstrar no cotidiano da escola como a discriminação e preconceito contra a cultura afrodescendente acontecem. Trata-se de uma tarefa muito difícil de comprovar, pois não há registros que possam afirmar. Assim, a referida lei não acontece neste ambiente.

Captar tais manifestações (do que) foi a tarefa mais difícil a realizar, pois não aparecem de maneira explícita. Foi possível ouvir pela fala dos professores, mas não há uma situação específica em que podemos apresentá-las.

Espero que este trabalho lance luz sobre essa ação silenciosa que está tornando a escola de maneira subliminar, assim como a “democracia racial” o fez ao longo dos anos.

Palavras-Chave: Afrodescendente, Neopentecostalismo, Educação, Currículo Escola, preconceito, racismo, discriminação, políticas afirmativas.

ABSTRACT

The law 10.639/03, 15 years old in 2018, is not a reality inside classrooms in Brazil, yet. It is an affirmative action policy, thus not universal, aimed at the breaking of the immobility and silence of various decades in the Brazilian teaching/learning system concerning African-descent issues. By means of a speech that there is not any law that forbids the participation of the mentioned ethnic group in the day-by-day of the Brazilian society, it is crystal clear the forms of discrimination, prejudice and yet racism itself, disseminated all over Brazilian society in tacit ways.

The idea that Brazilians discriminates against discrimination, designed by Florestan Fernandes, is still a reality. There is silence about the mentioned situation, but there is not the inexistence of racism, as claimed by some Brazilians.

The non-white Brazilian population is victim of both class and race prejudice, discrimination. The non-white woman, in a unique way, is three times a victim: class, race/ethnicity, and gender. This research aimed to present some causes of the mentioned discrimination, prejudice, focusing the daily school activities, inside classrooms, where such forms of discrimination can be confirmed. It also tries and show how discrimination, prejudice against African-descent culture takes place in the daily school activities. It is a very difficult task, for there is lack of "official" evidences, thus the mentioned law is not a reality in the educational environment.

Capturing discriminatory demonstrations was the most difficult task, for they are not explicit. We managed to hear it for the teachers, but we lack of any specific example to bring to the table. We expect that this work brings light to this silent situation that, in a subliminal way, is turning our schools into the everlasting so called "racial democracy".

Key-words: Afro-descent, Neo Pentecostalism, Education, School Curriculum, Prejudice, Racism, Discrimination, Affirmative Policies.

Sumário

Introdução.....	10
Cota Não É Esmola	17
Primeiro Capítulo: Escravidão no Brasil e a Formação do Preconceito	18
1.1 - A Presença do Negro na Escola	31
1.2 - Política de Ação Afirmativa	40
Segundo Capítulo: Religião e Educação.....	43
2.1 A Religião no período colonial	43
2.2 – A Educação no período colonial.....	46
2.3 A Educação no período imperial	54
2.4 - A Educação na Primeira República.....	58
2.5. Do Pentecostalismo ao Neopentecostalismo	63
Terceiro Capítulo: A Escola Pública	70
3.1 – As Escolas: O campo de pesquisa.....	75
Escola Estadual Arcângelo Sforcim	77
Escola Estadual Parque Ecológico	81
Escola Estadual Jose de San Marti.....	83
3.3 – O Silencio no Currículo do Estado De São Paulo.....	86
Apontamentos Finais	95
Anexo 1 – Entrevistas	109

Introdução

Ao iniciar este trabalho não me dei conta das questões procedimentais que seriam abordadas. Discutir religião e educação no contexto do ensino público, numa perspectiva antropológica, iria requerer uma abordagem rigorosa em todos os seus aspectos, isso porque, na educação há quase vinte anos, exercendo diversas funções na gestão da escola, pude observar que a realidade nem sempre está de acordo com a teorias, ou seja, que as pessoas buscam formas de escamotear ou de deixar mais coerente suas ações com a ideia do “politicamente correto”.

Um outro aspecto a ser considerado era que, além de professor eu também era Coordenador do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste¹, que tem como função primeira acompanhar os trabalhos dos professores e coordenadores das escolas. Dessa forma, meu trabalho poderia ser duplamente comprometido. Primeiro como professor, ao tentar comparar trabalhos entre escolas com realidades disparese, por outro lado, como representante da Diretoria de Ensino, conseqüentemente, da própria Secretaria de Educação onde minha função era analisar do ponto de vista pedagógico as demandas que não estavam sendo realizadas e que poderiam trazer prejuízos pedagógicos para a escola, e principalmente para o aluno.

A minha preocupação com a presença da religião neopentecostal, no interior das escolas da periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo, ocorreu de maneira empírica, ou seja, foi na minha atuação profissional que esse tema veio à tona. Explicando a teoria da Evolução de Charles Darwin para uma turma de primeiro ano do ensino médio noturno, fui abordado por alguns alunos entre quinze e dezessete anos que não concordavam com aquela definição e faziam questão de que a teoria do criacionismo fosse apresentada como a verdadeira. Em aulas seguintes, busquei mostrar várias outras versões da criação em diferentes povos. Entretanto, o grupo permaneceu irreduzível, então apelei para a condição da escola ser laica e que este tema seria abordado mais à frente em outras perspectivas.

Em uma visita a uma escola dessa mesma região para acompanhar o projeto sobre a “Feira das Nações”, na sala que apresentava os países africanos, dois alunos do 6º ano se recusaram a entrar na sala pois “se tratava de coisas do demônio”. Noutros momentos em que aspectos da nossa matriz cultural afrodescendente foram levantados, percebia-se certo incomodo por parte de alguns alunos.

Assim, nasceu a preocupação com os problemas que os professores e a própria escola enfrentavam com essa situação: queria compreender como a presença da religião neopentecostal dificultava a ação dos professores na implementação da lei 10.639/03.

A partir daí passei a conversar com professores de História, Arte e Língua Portuguesa, sobre maneiras de lidar com os alunos com a questão da matriz cultural afrodescendente, em um processo de ensino/aprendizagem eurocêntrico, como isso não coadunava com aquele público, com aquela comunidade. Colhi alguns relatos que me despertaram interesse no tema proposto: Vejamos o que nos disse um desses professores:

PrH. PE: Essa questão eu preciso trabalhar muito, muito mesmo, porque eles têm preconceito em relação à questão, por exemplo, da cultura africana. É uma comunidade muito religiosa, na religião evangélica, e eles acham que sendo da cultura africana... eles têm preconceito. Então, eu preciso trabalhar bem direitinho, explicando cada ponto dessas origens, que cada um tem as suas origens, os seus costumes, hábitos e tradições. Com muito cuidado eu vou espalhando para eles a ideia, a conscientização e a necessidade do respeito com o próximo. E vou tentando falar a respeito dessas origens. E é, justamente, nessas conversas que nós temos que eles vão entendendo a origem dos próprios colegas de sala, da questão da cultura. Então, na questão da religião, eles têm, digamos assim, certa barreira, certo preconceito em relação a isso. E aí, nós procuramos fazer os trabalhos dentro de sala de aula onde eles tenham que fazer as representações respeitando essas origens africanas.

Ninguém nasce racista, nos tornamos racistas, preconceituosos e discriminadores ao longo de um processo de aprendizagem. Como diz o sociólogo Jessé de Souza, nossa matriz cultural não é portuguesa, mas sim escravocrata, o que nos leva a pensar a respeito da formação da nossa mentalidade. Foram 400 anos de intensa discriminação e exclusão desse grupo social que deixaram marcas profundas em nossa sociedade. Nos últimos anos, a presença neopentecostal tem assumido um papel de destaque neste processo de construção de preconceitos, por obra principalmente dos pastores televisivos que demonizam as religiões de matriz africana. O pastor Edir Macedo, líder espiritual da Igreja Universal do Reino de Deus, em um libelo “Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios” destila sandices sobre as religiões desta matriz, demonizando-as.

Na realidade, orixás, caboclos, e guias – sejam lá quem forem, tenham o nome mais bonito – não são deuses. Os exus, os preto-velhos, os espíritos de crianças, os caboclos ou os “santos” são espíritos malignos sem corpos, ansiando por

acharem um meio para se expressarem neste mundo, não podendo fazê-lo antes de possuírem alguém.

Por isso procuram o corpo humano, dada a perfeição de funcionamento dos seus sentidos. Existem casos em que, por força das circunstâncias, eles chegam a possuir animais, para cumprirem seus intentos perversos: (MACEDO, 2012. p 23)

Essa narrativa tem encontrado forte respaldo nas comunidades mais pobres que passaram a associar sua situação socioeconômica com a ação dessas entidades. Em geral pessoas com baixa escolaridade, morando em áreas com pouca infraestrutura, convivendo com o abandono do poder público, embora, a nova classe média também faça parte deste processo. Muitos, dado às condições favoráveis de crescimento econômico do país nos anos 2000, ascenderam socialmente na condição de evangélicos, o que reafirmou o discurso da prosperidade entre elas.

Para quem mora nas periferias da cidade, é comum se deparar com igreja evangélicas próximo de sua casa. Elas estão por toda a parte e seus fiéis já são 22,2% (42,3 milhões) da população brasileira, um crescimento gigantesco se pensarmos que em 1970 eram apenas 5,2% (4,8 milhões). Não só nas periferias. Seguindo a lógica do fluxo das grandes cidades, as igrejas evangélicas fazem parte da arquitetura de cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, com muitas localizadas próximas aos principais terminais de transporte público e nas principais avenidas. Entre a periferia e as regiões centrais, estima-se que sejam abertas 14 mil igrejas evangélicas no Brasil por ano. A lógica das franquias também impera nessa rápida proliferação. Segundo publicou o jornal *Correio Brasiliense* em janeiro deste ano (2014), a Igreja Universal, por exemplo, só liberava a abertura de uma nova unidade se comprovassem arrecadação de R\$ 150 mil mensais; mas com a concorrência em alta, esse valor foi diminuído para R\$50 mil. (MODELLI.2014 p 17)

Esse crescimento extraordinário dos evangélicos deve-se em grande parte à ação agressiva dos pastores televisivos, contando com uma linguagem fácil e acessível, com ênfase no pragmatismo (para que serve a fé), e rígida nos padrões morais e comportamentais deixando de lado o dogmatismo, tão forte na Igreja Católica. Os neopentecostais apostaram num slogan de fácil assimilação “Pare de sofrer, nós temos a solução para qualquer problema”. Dessa perspectiva, havia a necessidade de demonstrar quem era o inimigo: assim as religiões de matriz africana passaram a ser o alvo predileto – o bode expiatório – para qualquer situação existente. Pobreza, maus tratos, injustiças, doenças, depressão, homossexualidade e outros passaram a ser tratados na mesma cesta de cura: Ação do demônio via exus, pretos velhos, caboclos e orixás.

Por outro lado, foi também nas décadas de 1980 e 1990, no contexto da redemocratização do país, que os movimentos minoritários, entre os quais o movimento negro passou a ter maior visibilidade e suas ações se tornaram mais concretas na busca do reconhecimento de sua cultura, da sua contribuição à formação social, econômica e cultural do Brasil. Dessa luta por reconhecimento nasceram as políticas afirmativas no sentido de reparar situações desfavoráveis em relação a outros grupos sociais com políticas públicas não universais. Das políticas públicas, aquelas que deveriam trazer maior impacto seriam na área de Educação.

Entendemos que há pontos de nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira. Problemas tão profundos que o século XX, inteiro, com tudo que representou em termos de avanço tecnológico, não foi suficiente para solucioná-los. Ao contrário, neste século, criaram-se desigualdades imensas.

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro tem origem longínqua em nossa história (GONÇALVES. SILVA. 2000. p. 135)

A Lei 10.639/03 havia sido sancionada há mais de dez anos. Houve cursos, palestras, produção de materiais, mas não era perceptível que tivesse havido a apropriação por parte dos professores aos quais cabia a responsabilidade de colocá-la em prática.

Falta de material, como ocorreu nos primeiros anos não era. Já havia uma grande quantidade de materiais produzidos, mas os professores pouco os conheciam. Não eram disponibilizados pela rede.

A formação inicial do professor, isto é, os cursos nas áreas pedagógicas, em várias Universidades, continuam carente de disciplinas voltadas para este campo, embora boa parte dos professores entrevistados já tenham formado na vigência desta proposta

PrH SM: Eu estudei 6 meses uma professora que era pós doutoranda, mas eu vou dizer: não aprendi nada. Sabe aqueles professores que tem... nunca entrou numa sala de aula. Não estou te criticando. Sabe aqueles professores que tem muita informação, mas, na hora de passar, não vai?

No caso desta professora, cursou uma disciplina que foi oferecida por apenas seis meses, com um educador que não conseguiu lhe mostrar a importância deste trabalho na superação das questões étnico raciais.

PrG PE.: Tivemos. Tivemos um módulo de História da África. A posteriori, no último ano da faculdade, nós temos matérias optativas. E uma das matérias optativas pelas quais optei foi América Pré-Colombiana, para tratarmos da questão indígena, e novamente História da África. Então, eu fiz História da África praticamente 2 vezes, com 2 docentes diferentes. Um nigeriano... ele está numa instituição federal no momento. Maravilhoso, e como é do lugar, é da África, ele expôs para nós outra visão que nós não tínhamos, uma visão deles, de lá. E foi muito interessante, muito importante conhecermos nossas origens, porque é através do passado que conseguimos projetar o futuro.

Este professor teve mais de um curso em História da África, mas não houve continuidade deste trabalho na Diretoria de Ensino. Isto é uma realidade de quase todas as diretorias ensino.

Outros professores estão na rede antes da sanção da lei 10.639/03 e, portanto, não tiveram acesso a essa disciplina na sua formação. Esses professores mais “antigos” apresentam uma preocupação muito menor em relação ao tema África. As orientações oferecidas nas Aulas de Trabalho Pedagógico (ATPC)¹ não despertavam uma preocupação de aprofundamento do tema, principalmente entre aqueles que não viam nada de estranho na abordagem que estava sendo oferecida porque, segundo eles, não existe racismo, discriminação ou preconceito entre os alunos. Existem brincadeiras entre os alunos como sempre existiram. Cada um continuava a trabalhar da mesma

1 OBJETIVOS DA ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo)

- Articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico;
- Fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico;
- (Re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo;
- Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- favorecer o intercâmbio de experiências;
- promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

forma que antes, em suas próprias caixinhas de conhecimento. Como nos informa o Professor Paulo Freire:

O ensino exige pesquisa. Um professor pesquisador é fundamental para uma prática que ajude o aluno a construir e refletir o tema estudado. Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo. (FREIRE, 2011, p.30)

A oportunidade de trabalhar no Núcleo Pedagógico, local que deveria oferecer formação continuada aos professores a partir das oficinas aos coordenadores ou mesmo em algumas situações ao professor, traria a possibilidade de tentar discutir esse tema numa perspectiva mais ampla, criando condições para a sala de aula transformar-se em um campo de pesquisa.

Em sala de aula é de suma importância o papel da pesquisa no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. Trabalhar com questões do cotidiano e questões que façam com que os alunos reflitam sobre a questão do racismo. Trabalhar a cultura afro-brasileira e a africana é uma questão que exige pesquisa, preparo do material e dedicação. (idem)

Do meu ponto de vista, a aplicabilidade da lei 10639/03², já foi amplamente discutida em muitos trabalhos e visões. Vejo que a necessidade agora é olhar mais diretamente para o cotidiano escolar, o cotidiano da sala de aula, sem esquecer da importância da lei neste espaço que é a Escola

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana. (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94)

² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

A hipótese possível até aqui é que a Lei é conhecida, porém não aplicada no seu cotidiano, na sala de aula. Cada professor fecha-se em sua disciplina, não dialogando com outras áreas do conhecimento para realizar atividades conjuntas. Por outro lado, muitos professores ignoram a realidade do racismo, do preconceito e da discriminação existente em relação aos alunos negros, homossexuais, imigrantes e em particular o boliviano.

Cota Não É Esmola

Bia Ferreira

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola! Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que ta cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola outro portão se fecha
Você demorou, não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já dá 1 hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo! A diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riêm mais e a humilham mais, o que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora la na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra usp
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar

Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Revolução
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Revolução
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, ei
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamos reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara
Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Odara, Odara, ei!
Experimenta nascer preto e pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo!
Existe muita coisa que não te disseram na escola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Eu disse: Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor!
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar
Cota não é esmola!

Primeiro Capítulo: Escravidão no Brasil e a Formação do Preconceito

A escravidão foi uma das instituições que deixaram marcas profunda na constituição do povo brasileiro. Iniciada nos moldes que conhecemos, por Portugal, em meados do século XV, portanto, no contexto do mercantilismo, a escravidão ao longo de nossa história tornou-se um dos elementos constituintes da formação identitária da nação brasileira. Jaime Pinsky define o seu início como sendo uma atividade importante para a Coroa portuguesa, para os traficantes e para a Igreja.

Não se pode, contudo, deixar de lado um aspecto essencial da questão: o interesse da coroa e dos traficantes. Enquanto a captura do índio era quase um negócio interno – quando frequentemente, até o *quinto* (imposto) devido à Coroa era sonogado -, o comércio ultramarino trazia excelentes dividendos tanto ao governo, quanto aos comerciantes. Assim, governo e jesuítas apoiavam indiretamente os traficantes estabelecendo limitações à escravidão indígena – em nome de Deus. (PINSKY, p 17/18. 2012)

Dessa forma, a escravidão atendia a todos os requisitos necessários para aquele momento histórico e na medida que se desenvolve, torna-se uma peça importante na formação da nossa identidade. Teve a duração de quase quatro séculos, lastreando formas de organização social, econômica, política e cultural que se mantém até os dias de hoje.

A escravidão não é simplesmente um fato passado. A herança escravista continua mediando nossas relações sociais quando estabelece distinções hierárquicas entre trabalho manual e intelectual, determina habilidades específicas para o negro (samba, alguns esportes, mulatas) e mesmo quando alimenta o preconceito e a discriminação racial [...] (PINSKY, p 16. 2012)

É importante para os nossos objetivos recuperar historicamente o processo de escravidão³ desde o período colonial, mais particularmente, na transição da Monarquia⁴ para República, momento crucial para compreendermos as políticas formuladas para os ex-escravos, futuros cidadãos brasileiros e seus efeitos até o atual momento. Trata-se

³ A escravidão foi adotada no Brasil por mais de 300 anos, sendo abolida em 13 de maio de 1888

⁴ A monarquia foi adotada com a Proclamação da independência em 07 de setembro de 1822 e encerrou-se em 15 de novembro de 1889 com a Proclamação da República.

de um período importante, pois foi o momento de fundação da nação e consolidação do Estado Nacional, momento em que políticos, literatos, intelectuais dos variados ramos como teatrólogos, médicos, advogados, engenheiros, historiadores discutem a formação do povo brasileiro. Quais são as nossas matrizes? Qual a contribuição efetiva de cada uma delas? Enfim, somos ou não somos uma democracia racial?

A escravidão africana esteve presente entre nós até 13 de maio de 1888, data da sua abolição no Brasil. Entretanto, segundo o professor Hélio Santos, “esse é o mais longo dia da nossa história”. E ele tem razão, já que os ex escravos e seus descendentes não foram incorporados à estrutura social brasileira, como era de se esperar, mas ao contrário, aprofundou-se seu processo de exclusão.

Os impedimentos à cidadania da população negra entre nós não foram instituídos a partir de um conjunto de leis como ocorreu nos Estados Unidos. Foram sutis, mas extremamente violentos.

... as visões hierárquicas do social e a amplitude das divisões presentes na sociedade sustentaram um processo de construção social e política bastante distante dos princípios que organizam a cidadania no projeto de instituição de um Estado republicano e democrático. (JACCOUD. p 46. 2008.)

Neste aspecto, destaca-se o sistema educacional brasileiro por suas formas de acesso e permanência do educando negro nas escolas uma vez que, a educação em geral, e o acesso à escola pública fazem parte dos mecanismos de conquista da cidadania. A educação destinada à esta clientela cumpre dois papéis no processo de exclusão dos seus direitos à cidadania: primeiro dificulta a sua entrada, com mecanismos sutis, como presenciou a professora Josildeth Consorte, no início de sua carreira, como pesquisadora do INEP na cidade Rio de Janeiro, no bairro de Vila Isabel. Segundo relato, a professora, naquele momento pesquisadora, encontrava-se na comunidade do Esqueleto para dar continuidade à sua pesquisa. Naquele dia, a Diretora da Escola ainda não havia chegado e solicitaram que a aguardasse em seu gabinete. Deste gabinete era possível acompanhar a movimentação da secretaria. Em um dado momento uma mãe da comunidade veio solicitar vaga para o seu filho e a resposta da secretaria foi que não haviam vagas disponíveis, encaminhando-a para outra escola na área. Segundo ela, aquela escola guardava vagas para os irmãos dos alunos que já frequentavam. Esse expediente funcionava como forma de seleção, já que esta escola era composta majoritariamente por alunos provenientes de setores mais abastados do

bairro. A escola para qual a assistente encaminhou o primeiro aluno era majoritariamente frequentada por alunos das “favelas” de Vila Isabel.

Segundo, a educação impõe um Currículo em que a população negra não é incorporada como parte desse processo de formação. A abordagem se dá sempre a partir de uma visão eurocêntrica, não há uma valorização deste segmento que possa contribuir para a formação de sua autoestima e que contribua para o reconhecimento de sua identidade. Ao contrário, muitas vezes, o negro é apresentado apenas como o escravo que sofreu várias formas de opressão, submissão, de estigmatização de suas tradições culturais e não como parte importante neste processo. Dessa forma, qual a criança afrodescendente quer identificar-se com esse personagem que só passou por humilhações? Que foi sujeitado aos mais rigorosos mecanismos de submissão? Que não era reconhecido como pessoa humana?

Rever esse processo é condição “*sine qua no*” para compreender o momento em que hoje estamos nas salas de aula. Ao longo de mais de 100 anos após o fim oficial da escravidão, esse processo de estigmatizar a população negra foi sendo aprofundado ao ponto de naturalizar-se, de romper com qualquer forma de estranhamento quando ofende uma criança negra pelo seu cabelo, sua pele, sua religião, suas vestimentas ou mesmo seus comportamentos. Ou seja, apenas por ser negro.

Neste sentido, é ilustrativo observar como certos membros da elite política e econômica abordaram este tema. José Bonifácio de Andrada e Silva, conhecido como o Patriarca da Independência, era um pensador ilustrado e liberal. Em 1823, em sua *Representação à Assembleia Geral Constituinte*, na discussão sobre educação para as famílias brancas e a questão da escravidão, assim se manifestava:

Que educação podem ter as famílias que se servem destes entes infelizes, sem honra nem religião? De escravos que se prostituem ao primeiro que as procura? Tudo, porém, se compensa nesta vida; nós tirizamos os escravos, e os reduzimos a brutos animais, e eles nos inoculam toda a sua imoralidade e todos os seus vícios. E na verdade, senhores, se a moralidade e a justiça social de qualquer povo se fundam, parte nas suas instituições religiosas e políticas, e parte na filosofia, para dizer assim, doméstica de cada família, que quadro pode apresentar o Brasil, quando o consideramos sob estes dois pontos de vista? (SILVA, 1825, p 12/13)

Sua preocupação estava na influência, no legado dos negros aos brancos “e eles nos inoculam toda a sua imoralidade e todos os seus vícios”. Como essa visão afeta as

gerações futuras, descendentes dos negros? Membros da Frente Negra, no início do século XX, assim descrevem a situação

... diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”. (DOMINGUES. p 518. 2008)

Essa “inclusão marginal” e as práticas de “discriminação racial” estão na base dos modelos educacionais adotados a partir da Proclamação da República de 1889. Essa afirmação contundente decorre da falta de uma política específica para este segmento. Neste sentido, cabe destacar que as reformas educacionais que ocorreram ou foram discutidos no decorrer da República Velha (1889/1930), ou quando do Manifesto pela Educação de 1932, a questão da inclusão e permanência do negro não foi discutida. Esse aspecto é salutar para compreendermos que havia uma invisibilidade da situação dos negros no processo educacional. Sobre essa invisibilidade, tanto para os grupos de esquerda como de direita, os fretenegrinos assim se colocam:

Com o golpe de Estado de 3 de outubro de 1930, Getúlio Vargas foi alçado ao poder no Brasil. Abriu-se uma conjuntura de polarização política. As forças políticas mobilizaram-se em duas frentes: a da esquerda e a da direita. Contudo, tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra. Abandonados pelo sistema político tradicional e acumulando a experiência de décadas em suas associações, um grupo de “homens de cor” fundou a FNB, no dia 16 de setembro de 1931”. (DOMINGUES. p 521. 2008)

A discriminação, o preconceito e o racismo presente no seio da sociedade brasileira não foram elaboradas neste momento, mas permearam sistema escravocrata ao longo de sua história, tornando-se uma ideologia para a classe dominante

Ao enfrentarem a necessidade de abolir o trabalho escravo, as expectativas que foram construídas pelos setores dominantes em relação ao negro eram de mantê-lo nas mesmas condições, ou seja, nos postos mais baixos e menos prestigiados em relação ao trabalho produtivo.

Tratava-se de uma modernização das relações sociais, mas buscando manter a hierarquia social e racial que ao longo da escravidão caracterizou a sociedade brasileira. (LUCINDO p 35. 2008)

É possível constatar que não havia, por parte das elites brasileiras, uma preocupação real pela libertação, muito menos por uma emancipação dos escravos como mostra a Lei do Ventre Livre de 1871. O parágrafo que completa o art. 1º diz o seguinte:

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Assim, existia a opção por parte do senhor de ficar com a criança até a idade de 21 anos. O que, na prática, indicava que uma criança nascida em setembro de 1871 poderia permanecer na condição de trabalho escravizado até o ano de 1892 e assim sucessivamente, o que permitiria adentrar o século XX com a escravidão ainda em vigor. Esse esforço visava não trazer “prejuízos” à lavoura, como atesta a passagem abaixo:

Fontes como as Atas dos Congressos Agrícola de Recife e do Rio de Janeiro, Relatórios Provinciais, discursos no parlamento e editoriais da imprensa mostram que as elites brasileiras se mobilizaram em torno da discussão para a difusão da instrução pública elementar, que abarcasse os elementos cativos ou ex-cativos para garantir uma “transição” do sistema escravista de forma paulatina, sem “prejuízo” à lavoura, quando o grupo abolicionista apoiava a utilização de mão-de-obra nacional. (LUCINDO p. 41. 2008)

A questão central desta elite sempre foi econômica, a dimensão humana não afetava. A lei de 1871 “contemplou de um lado, a causa da abolição, e de outro, acalmou os ânimos dos proprietários agrícolas” .

A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravo que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível (...). Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estão no mesmo nível dos selvagens, sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou

aquele trabalho material. Se já estão livres, por que fazer despesas com eles, desperdiçar o dinheiro com quem não dará lucros? (LUCINDO, p 45.2008)

Tal visão se manteve mesmo após a abolição em 1888 e com o advento da República em 1889. Não houve uma política de integração deste grupo à sociedade de maneira efetiva, ao contrário, houve uma reafirmação do que já ocorria, isto é, “a manutenção da ordem hierárquica” construída desde o período colonial. Assim, podemos afirmar que a Independência em 1822 manteve esta estrutura, assim como a própria Proclamação da República em 1889. Ao fazer a comparação do sete de setembro com o quinze de novembro, estamos chamando a atenção para aquilo que constitui a verdadeira ordem no Brasil: a ordem hierárquica.

Como vemos, a Lei do Ventre Livre já nos dava o exato entendimento sobre como os setores dominantes buscavam harmonizar uma situação de não ruptura com o modelo de sociedade hierarquizada ao mesmo tempo em que afirmavam, por meio de uma narrativa, que em terras brasileiras não existia preconceito, racismo ou mesmo discriminação

A lei do Ventre Livre e todas as práticas discursivas em torno da educação das populações de origem africana na época seriam, então, as preparações delas para a liberdade sem subverter a “hierarquia racial construída ao longo da escravidão” JACCOUD. p 46. 2008

Tais ideias aparecerão ao longo de nossa história como um discurso recorrente na explicação da singularidade brasileira. A importância de manter a hierarquia era/é não permitir que a população não branca tivesse acesso a determinados cargos, empregos, posição social etc. Temos como exemplo a correntes migratórias a partir, principalmente de 1850. O imigrante é quem ocupa os empregos nas indústrias nascentes. Ao liberto sobrou empregos menos qualificado e menos remunerado, mas sempre permitindo um ou outro tenha ascensão para que possa ser usado como discurso ideológico de que não havia discriminação.

Os preconceitos de raça e de cor que jamais foram muito enraizados no Brasil, tais como sempre existiram entre as populações da América do Norte, perderam ainda mais força depois da proclamação da República. A porta aberta por este regime a todas as aptidões, deixou penetrar muitos mulatos de talento até nas mais altas corporações políticas do país. No Congresso Nacional, nos tribunais, na Instrução superior, na

carreira diplomática, nos administrativos mais elevados, os mulatos ocupam hoje uma situação proeminente (LACERDA. 1911. p 17/18.)

A partir destas ideias, não tarda a surgir de um discurso científico para justificar que a sociedade brasileira não era discriminatória, racista ou preconceituosa, embora mantivesse mecanismos hierárquicos como forma de controle sobre o sistema classificatório. Desta forma, emerge a ideologia de classificação por cor decorrente da teoria do branqueamento. Quanto mais próximo do branco, maiores são as possibilidades de sucesso individual, quanto mais próximo do preto mais raras suas oportunidades de sucesso.

Segundo Oracy (1985), a marca principal que permite a identificação das potenciais vítimas de preconceito é a cor, para a qual existe uma espécie de escala de gradação que vai do estritamente branco (o nível ideal) ao completamente preto.

O preconceito se intensifica na razão direta dessa escala de cor e do porte de outras marcas: quanto mais negra é uma pessoa maior é a probabilidade de ser vítima do preconceito. Em essência, as categorias branca, parda e preta refletem essa escala: são os dois pontos extremos e as posições intermediárias sintetizadas em uma única categoria. (OSORIO. 2003. p 22)

Em outras palavras, Oracy identifica algo mais perverso na sociedade brasileira que, por meio silencioso, aparentemente “cordial”, impõe um sistema mais rígido de intolerância, discriminação e preconceito, negando essa característica ou a identificando no outro. Forma-se, portanto, um “arcabouço ideológico” que tem na educação um importante aliado para sua manutenção na construção do Estado/Nação

Não, nossa especificidade não é o racismo. O que nos faz diferentes (brasileiros em relação aos estadunidenses) é que aqui, indubitavelmente, há menos racismo e, quando há, ele é envergonhado, porque tem consciência de que a sociedade de modo geral condena a prática como odiosa” (KAMEL, 2006.p 27)

Ali Kamel, que se chamo a atenção para esse nome é em razão do seu poder de disseminar tal ideia por meio das Organizações Globo, uma vez que é o seu diretor geral de jornalismo, e de acordo com Paulo Henrique Amorin, Diretor com maior poder até os dias de hoje. Junto a ele temos outros personagens importantes das universidades, judiciário, legislativo, entre outros que reconhecem haver racismo no Brasil, mas que não provoca danos devido um impedimento moral por parte da sociedade. Todavia, o

fato de ser “envergonhado”, não impede que a discriminação e o preconceito criem deformações sociais importantes. Muito pelo contrário, acreditamos que, pelo fato de ser “velado”, ou “sutil” e enraizado culturalmente, cria formas de discriminação muito mais eficazes, pois nunca vêm à superfície, dificultando, sobremaneira, sua identificação e reconhecimento e, conseqüentemente, sua crítica e eliminação. Foi a partir de visões como esta que a ideologia da “democracia racial” se estruturou.

Apoiado na concepção de que vivemos numa “democracia racial”, Kamel e outros, acrescenta:

...nós que éramos orgulhosos da nossa miscigenação, do nosso gradiente tão variado de cores, fomos reduzidos a uma nação de brancos e negros” (KAMEL, 2006. p 20).

O “orgulho” não está entre a população negra que nada ganhou com esta construção ideológica de “democracia racial”, mas sim a população branca que amenizou sua consciência. Os negros que aqui chegaram não encontraram um tratamento humanizado. Ao contrário, desde o início tiveram que lutar na busca da liberdade, acumulando várias experiências para garantir o seu espaço. Como afirma K. Munanga, “não foi na década de 1950 como querem nos fazer crer que a luta da população negra se estruturou na busca por direitos, mas vêm do acúmulo de experiência na luta pela liberdade. O movimento negro nasce da chegada dos escravizados africanos à América. Está equivocado o diretor geral de jornalismo da Rede Globo, quando afirma que a busca pela igualdade nasce nas universidades quando se propõe trazer a luz, a visibilidade a questão do negro no Brasil. Não. Nasce nos canaviais, nas minas, nas casas grandes, nas senzalas, amplia-se para os Quilombos. O negro começa a deixar de ser invisível a partir daquele momento.

Na década de 1950, a Universidade através de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni entre outros, que começa a aprofundar estudos já existentes das relações entre brancos e negros que aqui se desenvolveram

No início da década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) patrocinou um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. A origem deste projeto estava associada à agenda antirracista formulada pela Unesco no final dos anos 1940 sob o impacto do racismo e da Segunda Guerra Mundial. O Brasil – considerado uma espécie de “laboratório” – desfrutava àquela época de uma imagem positiva em termos de relações inter-raciais, se comparado com os Estados Unidos e com a África do Sul. O

objetivo do projeto era "determinar os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos". Entre os diversos locais de pesquisa estava obviamente a Bahia, onde existia uma longa tradição de estudos sobre o negro, e a cidade de Salvador, que apresentava forte presença e influência da cultura africana. Ali, desde os anos 1930 já tinham feito suas pesquisas diversos norte-americanos, como Ruth Landes, Franklin Frazier, Donald Pierson, entre outros. Estiveram envolvidos no projeto Unesco Florestan Fernandes, Roger Bastide, Luiz Aguiar da Costa Pinto, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Charles Wagley, René Ribeiro, Marvin Harris, Pierre Verger, Alfred Matraux e Josildeth Consorte entre outros. O projeto Unesco produziu um amplo inventário sobre o preconceito e a discriminação racial no Brasil que evidenciou uma forte correlação entre cor ou raça e status socioeconômico.

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial>

Estudos anteriores já haviam sinalizado que o Brasil desfrutava de uma imagem positiva em termo de relações inter-raciais no mundo. Notadamente os de Gilberto Freyre.

Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América. A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não de escravos, mas o de pessoas da casa. FREYRE. p 393. 1981)

Nossa “democracia racial” era um mito ou verdade conforme sugeria Gilberto Freyre uma década antes em *Casa Grande e Senzala?* Guerreiro Ramos, outro intelectual respeitável dos anos de 1950, coloca a questão do negro, numa perspectiva mais radical, desmistificando ideia de “democracia racial”.

O problema do negro, diz ele, só existe se pensarmos que a sociedade deveria ser de brancos. O negro é ingrediente normal da população brasileira. O negro é povo e não é componente estranho de nossa demografia. Ao contrário, **é a sua mais importante matriz demográfica.** (grifo meu) Guerreiro faz a denúncia do caráter patológico das atitudes do branco e da alienação do próprio negro ao assumir as mesmas atitudes. O negro é povo, e o povo irrompe nos anos 1950 na história do Brasil a partir da formação do mercado interno, da industrialização e do desenvolvimento. <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial>

O Brasil é realmente um país miscigenado, mas isso não equivale a dizer que nele não haja discriminação de cor. Basta lembrar da “política de branqueamento” que permeia a discussão da libertação dos escravos de 1870 e posteriormente da “eugenia” entre 1900 e 1940. Ambas buscavam eliminar a presença africana na sociedade brasileira, quer fosse do ponto de vista biológico ou dos traços culturais.

A escravidão, a política de branqueamento, a eugenia e a ideia de uma democracia racial no Brasil, foram fatores determinantes para a construção negativa da autoestima afrodescendente, ao ponto de marginalizá-los socialmente, pois sua construção ideológica de uma “democracia racial” expandiu-se amplamente como uma verdade inquestionável,

Por um longo tempo, não houve por parte das autoridades, desejo de combater tal fonte de discriminação, preconceito e racismo. Particularmente na ditadura civil-militar (1964/85) tal visão – democracia racial - foi bastante incentivada.

É a partir da Constituição de 1988, a denominada “constituição cidadã”, com a restauração da democracia e a entrada em cena de novos atores políticos, que se torna possível iniciar uma luta contra o racismo institucionalizado. Uma forma política visava a deixar o imobilismo de lado e passar a atuar de forma mais contundente nas causas e consequências das formas silenciosas de discriminação e preconceito racial.

Na década de 1990, com a ampliação do debate sobre o mito da “democracia racial”, ocorreram transformações no modo de enfrentar as desigualdades brasileiras. A busca de soluções para combater-las mobilizou governo e entidades da sociedade civil com a finalidade de implementar políticas públicas capazes de tornar real a igualdade de condições e oportunidades. Esse debate foi inspirado pelo princípio de que a negação de oportunidades para a população negra, que experimenta historicamente a desigualdade social e racial, deveria ser combatida” (GUIMARÃES. 2013. p 92)

Deste modo, a questão de no Brasil haver ou não uma relação harmoniosa entre os diferentes segmentos sociais passa a ser debatida. Há um reconhecimento tácito de que negros, mulheres, homossexuais e outros segmentos minoritários sofrem discriminação e de que só seria possível combatê-la por meio de políticas não universais.

O reconhecimento da existência da exclusão e a busca de políticas públicas não universalistas que procuram beneficiar os excluídos revelam que o critério de Justiça a ser utilizado - no sentido de garantir igualdade de oportunidades – é aquele no qual as “diferenças” deixam

de ser o impedimento para a distribuição de bens escassos. (GUIMARÃES. 2013. p 92)

Como se dá o funcionamento das políticas de ações afirmativas:

[...] as políticas de ação afirmativa são um conjunto de estratégias políticas implementadas pelos governantes a fim de favorecer grupos socialmente discriminados por motivos de raça, sexo, etnia que, em decorrência disso, experimentam uma situação desfavorável e relação a outros segmentos sociais. Implicam, dessa forma, a formulação de políticas abertamente não universais com o intuito de beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados, permitindo que, a médio e longo prazos - definidos em termos de segunda e terceira gerações – eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as ações afirmativas têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas a desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social. (GUIMARÃES. 2013. p 93)

Esse conjunto de políticas adotadas, a partir dos anos 1990, transforma-se num incômodo para setores da sociedade, particularmente para a principal rede de comunicação do país, a Rede Globo, tendo como representantes Ali Kamel e William Waack. Entretanto, outros grupos passam a questionar tais políticas em nome da “meritocracia”. Destacadamente o Partido Democratas de orientação liberal e alguns intelectuais como Demétrio Magnoli. O aspecto mais importante defendido por esse grupo diz respeito à inexistência de raças.

[...] raças não existem... raça é um conceito social, não é um conceito científico... somos, graças a Deus, uma mistura total... Raça, até aqui, foi sempre uma construção ideológica para que uns dominem outros. A experiência histórica demonstra isso. No Brasil dos últimos anos, o Movimento Negro parece ter se esquecido disso e tem revivido esse conceito com o propósito de melhorar as condições de vida de grupos populacionais. A estratégia está fadada a nos levar a uma situação que nunca vivemos: o ódio racial ... Raças não existem. No Brasil, país miscigenado, isso é, ainda menos evidente. (KAMEL. 2006)

Em nenhum estudo sério, o conceito de raça é formulado em termos biológicos. Trata-se de um conceito cultural datado que é utilizado na perspectiva de etnias. O pomo da discórdia para essas pessoas é considerar-se o miscigenado como negro. Para eles não há essa possibilidade. Entretanto, como vimos no estudo de Oracy a questão da graduação de pele tem influência no quesito de oportunidades nos estudos, no trabalho e mesmo nas relações sociais. Assim Kamel afirma: “Chamar um pardo de

afrodescendente é mais que inapropriado, é errado” (KAMEL, 2006. 61). Ele é categórico nesta postulação.

Como o pardo tem de ser necessariamente, o resultado do casamento entre brancos e negros (sic), o número de brasileiros com algum negro na família é necessariamente alto. Isso seria a prova de que somos uma nação majoritariamente livre do ódio racial (repito que, sim, sei que o racismo existe aqui e onde mais houver seres humanos reunidos, mas, certamente, ele não é um traço marcante de nossa identidade nacional). KAMEL2006, p 63)

Portanto, a questão está em considerar-se o pardo como afrodescendente. A narrativa em torno da escravidão ter sido branda está ancorada exatamente neste ponto, ou seja, não considerar o mestiço denominado pardo como negro, mas como um segmento específico da sociedade desde sempre e fazer este crer nesta narrativa e que, portanto, não é discriminado.

Ali Kamel utiliza-se dos dados do PNAD 2004 para demonstrar que o negro é minoria e não maioria como o movimento negro coloca.

	Número de Brasileiros em Milhões	de Brasileiros pobres em milhões	Brasileiros pobres em porcentagem
Total	182	57	31,2%
Branco	93	19	34,2%
Negro	11	4	7,1%
Pardos	76	34	58,7%
Negros + Pardos	87	38	65,8%

(KAMEL, 2006, p 60)

Os artigos desses pesquisadores, seguindo as categorias usadas pelo IBGE, primeiro estratificam a população entre brancos, pretos (que eu chamo aqui de negros), pardos, amarelos e indígenas, para logo depois agrupar negros e pardos e chamá-los a todos de negros (desse ponto em diante, em todas as estatísticas, há apenas menção a negros, mas, na verdade, os números se referem sempre à soma de pardos e negros). Geralmente os pesquisadores fazem a seguinte observação, em letras pequenas, no pé da página “a população negra ou afrodescendente corresponde ao conjunto de pessoas que se declaram pretas ou pardas, nas pesquisas do IBGE”. KAMEL. 2006. p. 60)

Desconsiderando o pardo como negro, o discurso adequa-se perfeitamente à narrativa proposta por esse segmento contrário às políticas de ação afirmativa. Segundo Kamel “chamar um pardo de afrodescendente é mais que inapropriado, é errado”.

Nossa tarefa, enquanto educadores, é discutir esses temas em sala de aula para que os alunos possam formar uma opinião e mesmo reconhecer-se como parte do problema. Criar espaço para que possam afirmar sua identidade. A discussão é social, mas também é racial. Os dois elementos estão presentes. Entretanto, a questão racial possibilita a construção da identidade, de pertencimento do indivíduo. Como disse uma professora: “só me reconheci como negra no momento em que passei a estudar as questões afrodescendentes”. Portanto, ao propor esta discussão na sala de aula busca-se romper com esse silêncio obsequioso que existe, mesmo tendo desde 2003 as diretrizes propostas pela Lei 10.639/03.

1.1 - A Presença do Negro na Escola

A lei 10.639/03 veio para dirimir uma visão estereotipada da África e dos afrodescendentes existente na educação desde sempre. Por um lado, o papel de alguns professores, por outro, o sistema e, em particular, o currículo. Essa questão vem de longe, como pode ser atestado nesta passagem

Ainda que de maneira embrionária, as lideranças fretenegrinas começaram a desenvolver um posicionamento crítico em face do sistema de ensino, quer no que dizia respeito ao modo como os professores e a escola tratavam os alunos negros, quer em relação aos conteúdos escolares. Olímpio Moreira da Silva denunciava a existência de “grupos escolares” que aceitavam os negros porque eram obrigados, porém seus professores procuravam “menosprezar a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para que não aprendessem e os pais, pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos, resolvessem tirá-los” (DOMINGUES. p 527. 2008).

A “Frente Negra”, fundada em 16 de novembro de 1931, deve ser vista como síntese de uma longa jornada dos negros na busca pela sua emancipação. Foi um movimento que atuou de forma intensa na formação da população negra e, ao mesmo tempo, em várias outras frentes e em quase todo o território nacional, na defesa das negras e dos negros do Brasil em sua afirmação identitária e de pertencimento. No artigo de sua fundação são colocados os princípios básicos deste movimento:

Art.1º - Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação **dos direitos históricos da mesma**, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação **de seus direitos sociais e políticos, atuais**, na Comunhão Brasileira (**Estatuto da Frente Negra Brasileira.**) (grifos meus)

Sua atuação deu-se principalmente no aspecto educacional dada a existência de preconceito em relação aos negros nas escolas. Não existe um impedimento legal, mas...

[...] o sentimentalismo envenenado” das escolas, “com as suas referências mais ou menos tolas ao ‘pretinho Benedito’, com os seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, têm dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos”. Para alterar essa situação, Bueno

Feliciano desafiava os “caluniadores” a “consultar os documentos” históricos (DOMINGUES. p 528. 2008).

Esta passagem demonstra, como em outros momentos da nossa história, que já estava presente a forma preconceituosa e discriminatória no tratamento dos negros e negras na vida escolar e busca, de alguma forma, reconstruir como isso incorporou-se numa memória coletiva permitindo sua difusão.

A escravidão não é simplesmente um fato passado. A herança escravista continua mediando nossas relações sociais quando estabelece distinções hierárquicas entre trabalho manual e intelectual, determina habilidades específicas para o negro (samba, alguns esportes, mulatas) e mesmo quando alimenta o preconceito e a discriminação racial [...]. (PINSKY, p 14. 2012)

A questão da escravidão, como elemento de entendimento dos males do Brasil, foi sendo amainada ao longo da história, tendo como “ideia força” a “democracia racial” conceito cunhado a partir da obra de Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala”.

Segundo este conceito, a escravidão no Brasil não teria sido violenta como nos Estados Unidos. No Brasil, segundo essa visão, não havia “preconceito e discriminações raciais”. Nossa escravidão foi “mais humana”. Vale aqui citar uma passagem de Frederick Douglas, numa palestra de 1958, em Nova York, retomada por Guimarães:

Mesmo um país católico como o Brasil – um país que nós, em nosso orgulho, estigmatizamos como semibárbaro – não trata as suas pessoas de cor, livres ou escravas, do modo injusto, bárbaro e escandaloso como nós tratamos (...) A América democrática e protestante faria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico. (GUIMARÃES. p. 140 2002)

O Brasil, foi na década de 1950, um laboratório de estudo para tratar sobre as questões raciais. Financiados pela Unesco, vários intelectuais brasileiros debruçaram-se sobre este tema para compreender essa presumida relação “harmoniosa” existente. Nomes como Thales de Azevedo, Luiz Aguiar da Costa Pinto, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, entre outros, começaram a esmiuçar esse fenômeno.

O importante neste aspecto, é como se formou um consenso em torno dessa ideia, independentemente dos resultados apresentados pelos intelectuais que demonstraram

que tal situação não existia na realidade social. Ao contrário, tratava-se de uma sociedade profundamente discriminatória e preconceituosa, onde as relações e as oportunidades estavam vinculadas à cor da pele do indivíduo, sendo o Brasil um gradiente de cores; quanto mais próxima do branco, maiores oportunidades, quanto mais próxima do negro menores suas chances de ascensão. Mas, como formou-se esse consenso de que não existe preconceito no Brasil?

É preciso sempre levar em conta que, na sociedade contemporânea, a legitimação da dominação social é realizada pela “ciência” de modo semelhante à maneira como as grandes religiões do passado faziam nas sociedades tradicionais. São sempre ideias de intelectuais e especialistas que estão na base de programas de partido político, de planejamento do Estado, do que se ensina em salas de aula, do que se decide em tribunais e daquilo que se publica em jornais (SOUZA. 2015. p 20).

O conhecimento produzido nas universidades, por intelectuais, nas palavras de Jessé de Souza, “as vacas sagradas”, são quase que imediatamente reproduzidas no currículo e daí para os livros didáticos e passam a fazer parte deste universo escolar repetindo-se indefinidamente, tornando-se uma verdade. Não é de estranhar que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem sua origem em 1937, momento que a ideia de Estado nação afirma-se, primeiro ano do Estado Novo, e se mantém até os dias de hoje, com uma abrangência do ensino fundamental I ao ensino médio. Em estudos já realizados, principalmente a partir da década de 1980, vários intelectuais discutiram a influência desse material na formação da nossa juventude. Não se trata de um material isento. Tem uma forte carga ideológica das forças hegemônicas em nosso país. Haja vista que por meio deste instrumento, Getúlio Vargas foi apresentado como o “Pai dos pobres”, a figura de Tiradentes passou a ser reverenciada, Aleijadinho passa a ser conhecido por todos como ícone do nosso barroco colonial.

Neste mesmo PNLD foram construídas imagens estereotipadas sobre a escravidão e o seu lugar na sociedade, mais tarde apoiados pelas novelas televisivas. Os alunos negros recebem toda essa carga de discriminação e violência de tal forma que dificilmente aceitam reconhecer-se como tal, forjando uma outra identidade a qual também não tem pertencimento. Neste jogo de formação identitária, a religião neopentecostal assume uma posição significativa. O negro dentro da religião é irmão, o negro do mundo é macumbeiro. Há uma fala que foi captada nesta pesquisa que diz mais ou menos o seguinte: “Se macumba fosse boa dir-se-ia boacumba e não macumba”

Não apenas os alunos contaminam-se com esse discurso, mas também os professores, pois foram formados neste contexto. Essa visão em relação aos professores é mais fácil de captar. Basta frequentar a sala dos professores nos intervalos para ouvir absurdos sobre os alunos (“lixos”, “não conseguem fazer o ‘O’ com o copo”, “burros”, etc.). Para o conjunto das meninas as ofensas são mais pessoais (“vagabunda”, “sai com qualquer um”, “piriguete”, “não serão nem faxineiras” etc.) o que nos leva a pensar na dupla discriminação existente: raça e gênero. Esses que verbalizam na sala dos professores, sempre fazem alguma ressalva: que não se trata de preconceito ou discriminação, mas que eles “não têm educação”.

O que vale ressaltar aqui é que a grande maioria dos alunos são afrodescendentes. Os pais com baixa escolaridade, trabalhadores, em geral no setor de serviços, com baixos salários e que não compreendem ou se sentem intimidados pela presença “do” professor.

Há uma dificuldade em captar como o racismo, a discriminação e o preconceito que são disseminados no ambiente escolar. A observação nos intervalos com os alunos não é suficiente e as entrevistas com os professores conseguimos dar alguns passos. Essas entrevistas podem ser acessadas no final deste trabalho como anexo.

Neste momento passo a apresentar algumas entrevistas com os professores, e a analisar o material de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Códigos e Linguagens e suas Tecnologias (caderno do aluno e caderno do professor) apresentado juntamente com a criação do currículo do estado de São Paulo, que ocorreu sete anos após a Lei 10.639/03. O objetivo desta análise é mostrar e apresentar como é apresentado neste material “história e a cultura afro-brasileira e africanas” são retratadas nestes materiais e como os professores da área fazem uso deles.

Para o 6º ano do Ensino Fundamental II, na área de História, no primeiro bimestre, é apresentada a proposta de conteúdo “África, o berço da humanidade” com as seguintes habilidades:

1. Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos.

Essa proposta não apresenta um aprofundamento do tema, como, por exemplo, o desenvolvimento da “Civilização Egípcia que fica no continente africano que foi “embranquecido” por Hollywood. O tema só será retomado no conteúdo de África no 7º ano. Ou seja, a partir daí os estudos voltam-se para construção da Europa em seus aspectos históricos, filosóficos, político e econômico.

Em Língua Portuguesa silêncio absoluto. O mesmo acontece com Arte e Educação Física. Tomando por base que no 6º ano o aluno começa a tomar contato mais efetivo com um mundo mais complexo, a necessidade de introduzir temas relativos à valorização da cultura africana, como língua, religião, dança e artes plásticas poderia iniciar uma visão mais crítica em relação a este continente, particularmente em História e Arte onde há oportunidade de fazer tal abordagem. Devemos lembrar que o currículo é prescritivo, portanto o professor não tem muito como sair, principalmente com a introdução do caderno do professor e do aluno, que engessa ainda mais o professor.

No 7º ano, no 4º bimestre, o tema é retomado como o “Tráfico Negreiro e escravidão no Brasil”, com as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

1. Reconhecer a importância do trabalho humano, identificando e interpretando registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos históricos
2. Identificar as principais características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas
3. Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos.

Novamente pouca atenção é dada à “contribuição dos africanos na formação cultural e identitária do Brasil”, muito embora a demanda da comunidade afro-brasileira por **reconhecimento, valorização e afirmação de direitos**, no que diz respeito à educação” tem por objetivo desconstruir a visão negativa arraigada ao longo da História do Brasil; isto implica dar um tratamento diferente a essa questão ao longo de sua formação. Dois pontos, neste caso são fundamentais:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isso requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (SILVA, 2001. p 32)

A Lei 10639 é de 2003; o currículo do estado de São Paulo tem seu início em 2008, como proposta curricular e em 2010, transforma-se em currículo oficial. Ou seja, quando já havia acúmulo de experiências, de materiais, didática que pudesse romper com uma

visão eurocêntrica de História e mesmo das outras disciplinas. Mas, o que se observa, ao longo do Currículo, é que não houve a preocupação de que “se conheça a história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da “democracia racial” na sociedade brasileira”. Fortalecendo o sentimento de pertencimento, aumentando a autoestima desses indivíduos que compõem a grande massa de excluídos socialmente. Ao que parece, quando se pensou na ampliação do acesso e na reformulação dos currículos escolares, não se pensou, na mesma medida, na elaboração de políticas que garantissem a real possibilidade de um acesso de qualidade às populações historicamente excluídas do processo educacional e, conseqüentemente, do exercício da cidadania no país. Isso porque a principal tarefa a ser construída nas escolas não aconteceu, ou seja, uma pedagogia voltada para as necessidades afrodescendentes:

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas. (ROMÃO. 2001. p36)

O educador tem um papel crucial na construção e formação de uma autoestima positiva dos alunos e alunas. As formas de discriminação, preconceito e mesmo racismo que são verificadas no cotidiano escolar devem ser combatidas com a ação dos professores. Entretanto, tais medidas só podem ocorrer na medida em que haja disseminação maciça de práticas educacionais de sucesso realizadas por “professores isoladamente” tornando-se uma prática coletiva

... ter ou não autoestima, ou ter uma baixa autoestima, está relacionado com a história, seja ela de vida ou social, individual ou coletiva. No entanto, ainda assim, percebemos alguns enfoques desconectados da dimensão histórica, ou seja, dos motivos que provocam esta baixa ausência de autoestima. Não contextualizar o tema, ou seja, não o introduzir em sua dimensão histórica, por vezes coopera para a construção de um estigma, o qual naturaliza a baixa estima da criança negra e remete para a ideia de que nos negros (homens, mulheres, adultos, crianças) a baixa autoestima é inerente à sua personalidade humana e psíquica. Isso é um desacerto! (ROMÃO. 2001. P p 161/162)

Essa naturalização das diferenças fica nítida quando partimos para a análises de pesquisas que envolvem diferentes segmentos da sociedade, medindo o acesso e permanência na educação, o acesso á saúde, moradia e outros.

Quando se fala aqui de múltiplas e estruturantes variáveis e desigualdades, faz-se referência na verdade à tríade da exclusão brasileira: gênero, raça/cor e classe. Quando se pensou na ampliação do acesso e na reformulação dos currículos escolares, não se pensou, na mesma medida, na elaboração de políticas que garantissem a real possibilidade de um acesso de qualidade às populações historicamente excluídas do processo educacional e, conseqüentemente, do exercício da cidadania no país.

Ou seja, não é suficiente “incentivar” as famílias a enviarem seus filhos e filhas à escola. Se a escola não tem a infraestrutura, a segurança, o corpo docente, o conteúdo e o material necessário para oferecer e garantir uma educação de qualidade para seus alunos e alunas, dificilmente o acesso a ela poderá ser revertido na melhoria da qualidade de vida e na abertura de possibilidades de mobilidade e ascensão social para esses/as jovens, particularmente dos negros em que essa dimensão se torna ainda maior.

Da mesma forma, se a política não incorpora a perspectiva racial, observando que a maioria da população por ela atendida é negra, e que o racismo por ela cotidianamente enfrentado também condiciona e estrutura a situação de exclusão vivenciada, pequena e restrita será a sua efetividade. Ainda, se essa mesma política não leva em consideração, para sua formulação e implementação, que brancos e negros têm experiências educacionais diferentes porque têm experiências de socialização diferenciadas, traduzidas em cerceamentos e desigualdades, ela em nada contribuirá para a construção de uma cidadania de fato plena e igualitária.

Os trabalhos existentes são sempre “projetos” que duram uma semana e depois disto nada mais é falado ou discutido com os alunos, tornando-se apenas uma tarefa burocrática. Situações existentes no interior da escola, comprometida com a questão do preconceito, do racismo e discriminação, são deixadas de lado,

Pesquisador: Primeiro o cargo que você ocupa aqui na escola.

PrC AS: Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II - anos finais.

Pesquisador: No ano passado eu falei com a Margareth, aqui, durante o período de pesquisa. Você está substituindo ela, é isso?

Fabiola: Isso.

Pesquisador: ela me apresentou o currículo da escola, o que a escola está trabalhando. Que mudança teve do ano passado para este

PrC AS: Mudança nos projetos, você está falando?

Pesquisador: No Plano de Ensino.

PrC AS: plano de ensino, a gente está estudando... eu acho que tem que tem os professores... porque eu não conhecia o trabalho que era desenvolvido e não tenho experiência em coordenação. E pelo que eu pude acompanhar até agora, mantém o mesmo, só com alteração com relação a um plano especial para alunos com deficiência intelectual. Alguns projetos resolveram seguir. Agora tem o projeto da cultura indígena realizado pelo período noturno, mas aí já é um projeto do ensino médio. Eu acredito que o restante está igual.

Pesquisador: Qual é a sua formação?

PrC AS: Letras, Português e Inglês.

Pesquisador: Existe um trabalho com relação à lei 10.639/03?

PrC AS: A gente tem pensado **um projeto** – principalmente a professora de história – que sugeriu o projeto da consciência negra no mês de novembro, e como já tem o exemplo do San Martin, porque apesar de eu ser coordenadora aqui, ainda continuo como professora também. Como foi a primeira escola em que comecei a trabalhar, ela me traz muita referência. E o trabalho lá é muito legal. Com as danças, máscaras, há um envolvimento muito grande, que é o que eu pretendo que aqui também tenha. Só que devido às burocracias, falta de funcionários e tudo, a gente tem um pouco de dificuldade e espera realizar esses **projetos** – infelizmente – mais para o final do ano devido ao mês da Consciência Negra. Não é uma coisa pensada desde o começo do ano para ser desenvolvido seguidamente.

Pesquisador: O público que atende o José de San Martin e o daqui é basicamente o mesmo, não é?

PrC AS: Sim.

Pesquisador: Você vê algum tipo de resistência quando se envolve a questão de África?

PrC AS: Sim.

Pesquisador: Que tipo de resistência?

PrC AS: Com relação à religião.

Pesquisador: E o que especificamente?

PrC AS: É o mito com relação à Umbanda e Candomblé. É uma coisa muito difícil de ser trabalhada.

Pesquisador: Mas como isso aparece no decorrer do trabalho? São os professores, pais, alunos ou o conjunto? Como você vê?

PrC AS: Eu ainda não tive tempo de ter esse tipo de conversa com os professores daqui. Parte do que eu falo é mais pela experiência que eu tenho enquanto professora. Na minha área, de língua portuguesa, a gente estuda a origem da língua e sempre vamos falando dos países da lusofonia, tem a cultura da África também, alguns países, Moçambique e tal. Eu converso demais com os meus alunos com relação a tudo: principalmente o que está aparecendo na atualidade. Sempre tem – em todo texto e poesia – que fala da religião, aí é muito difícil quando a gente fala em questão de religião. Eu tento explicar para eles que nós temos que respeitar. Você não é obrigado a aceitar, mas tem que

respeitar. Porque do mesmo jeito que você tem a sua crença, isso não significa que ela é a verdade absoluta. Porque com o passar do tempo, as coisas vão mudando, a sua mentalidade, e muitas coisas que você achava serem certas, em certo momento da sua vida, vai achar que não é. Ou o que não era certo, vai ser. Isso muda.

Pesquisador: ... mas, quando você vê a discussão com os alunos, eles trazem o que em relação a essa temática?

PrC AS: Preconceito.

Pesquisador: E como eles demonstram esse preconceito?

PrC AS: Às vezes até mesmo com xingamentos com um ou outro: "Neginho da macumba". Falam que a mãe é macumbeira. Tem esses conflitos.

Percebe-se se que o espaço da escola é um ambiente onde estas manifestações de preconceito tomam forma, entretanto, os professores, em razão das demandas, das salas de aulas lotadas entre outros, não conseguem que essas manifestações sejam tomadas para iniciar uma discussão mais profunda sobre os seus efeitos sociais. A preocupação fica apenas na realização do projeto no Dia da Consciência Negra, mas se este aluno não se sente parte, se isto não é discutido ao longo do ano, a intervenção do projeto não irá conscientiza-lo. É preciso construir estratégia para que ele passe a ter o sentido de pertencimento e identidade da cultura negra.

1.2 - Política de Ação Afirmativa

A necessidade de políticas públicas de ação afirmativa resulta exatamente, da forma como o racismo desenvolveu-se no Brasil, de maneira ardilosa, insidiosa. Por um longo tempo não houve, por parte das autoridades e mesmo da sociedade, um desejo de combater tal situação que assolava o país, provocando o aumento da desigualdade entre os seus membros. Devemos lembrar que o Brasil estruturou-se tendo como princípio uma profunda hierarquização social constituída desde o período colonial.

Ao enfrentar a necessidade de abolir o trabalho escravo, as expectativas que foram construídas pelos setores dominantes em relação ao negro eram de mantê-lo nas mesmas condições, ou seja, nos postos mais baixos e menos prestigiados em relação ao trabalho produtivo (. (LUCINDO p 35. 2008)

A partir da restauração da democracia na década de 1980 e da entrada de novos atores no palco político, foi possível iniciar uma luta contra o racismo institucionalizado deixando imobilismo de lado e passando a atuar de forma mais contundente nas causas e consequências das formas silenciosas de discriminação, preconceito, racismo.

Na década de 1990, com a ampliação do debate sobre o mito da “democracia racial”, ocorreram transformações no modo de enfrentar as desigualdades brasileiras. A busca de soluções para combater-las mobilizou governo e entidades da sociedade civil com a finalidade de implementar políticas públicas capazes de tornar real a igualdade de condições e oportunidades. Esse debate foi inspirado pelo princípio de que a negação de oportunidades para a população negra, que experimenta historicamente a desigualdade social e racial, deveria ser combatida” (GUIMARÃES. 2013. p 92)

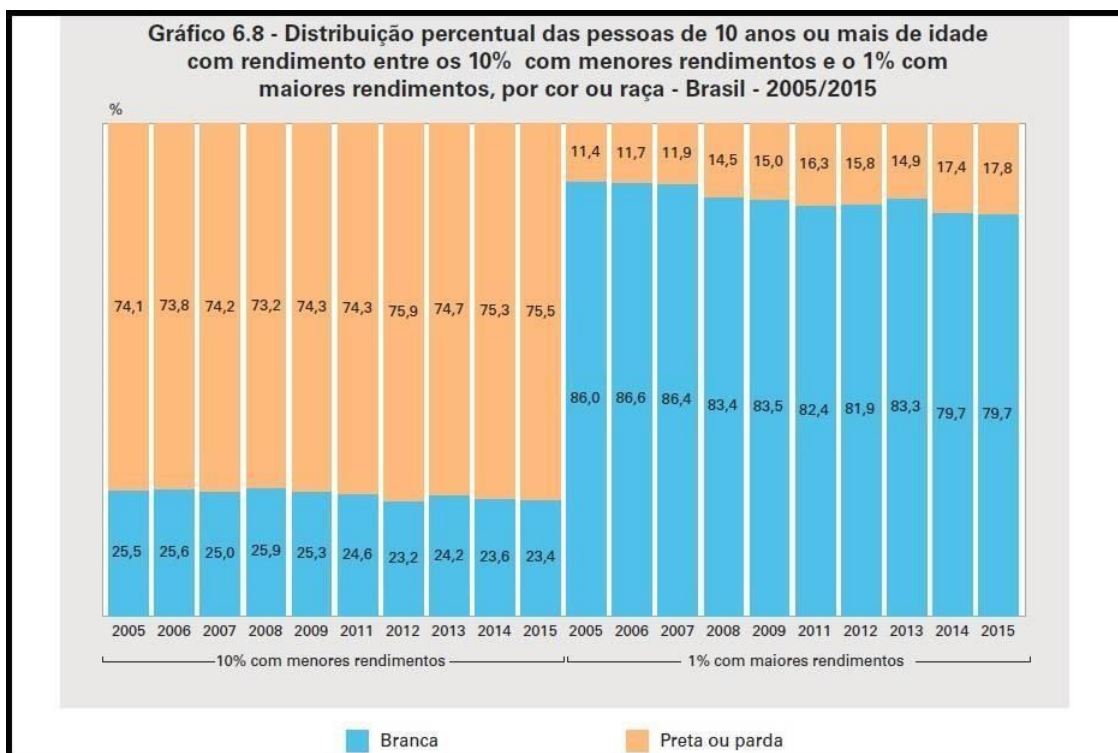
Assim, a afirmação de haver no Brasil uma relação harmoniosa entre os diferentes segmentos étnicos sociais passa a ser debatida e questionada. Houve, a partir de pesquisas acadêmicas, ONGs e outros posicionamento, o reconhecimento tácito de que negros, mulheres, homossexuais e outros segmentos minoritários sofreram discriminação, preconceito e racismo, e só seria possível combatê-los por meio de políticas não universais.

O reconhecimento da existência da exclusão e a busca de políticas públicas não universalistas que procuram beneficiar os excluídos revelam que o critério de Justiça a ser utilizado - no sentido de garantir igualdade de oportunidades – é aquele no qual as “diferenças” deixam de ser o impedimento para a distribuição de bens escassos. (GUIMARÃES. 2013. p 92)

Abriu-se deste modo, ao longo do século XXI, uma nova perspectiva com o início da redução das desigualdades

Entretanto, segundo as instituições, também se observou uma redução das desigualdades como um todo e avanços em todos os indicadores do IDHM desagregado para o período. A exemplo disso, a diferença entre o IDHM de negros e brancos reduziu-se pela metade no período de 2000 a 2010. Em 2000, o IDHM da população branca era 27,1% superior ao IDHM da população negra, ao passo que, em 2010, o IDHM dos brancos passou a ser 14,42% superior ao IDHM dos negros. (idem)

Mesmo com esse avanço, a população negra continua sendo a menos assistida socialmente. Observe o gráfico abaixo.



A partir da distribuição de renda dos 10% mais pobres podemos observar claramente a situação da população negra. São os negros que formam a imensa maioria dos pobres no país. Mesmo com o advento da República em 1889, não houve investimento na formação cidadã para este segmento. A necessidade de políticas específicas de assistência aos não brancos foi substituída por uma política de imigração do elemento branco para substituir a mão de obra não branca. Na disputa por vagas de trabalho,

estudo ou mesmo moradia, fez-se uma opção pelo branco desta forma garantindo a manutenção de uma sociedade hierarquizada, discriminatória, considerada como uma das campeãs em desigualdade. Mantivemos assim um processo ativo de criação de preconceitos, de formação de estereótipos raciais legitimando esses modos de agir cotidianamente.

Para reverter esse quadro e promover um modelo de desenvolvimento no qual a diversidade seja um dos seus sustentáculos, no qual prevaleça a cultura da inclusão e da igualdade, faz-se necessário entender que a desigualdade racial no Brasil resulta da combinação de fenômenos complexos escamoteados por uma ideia de “democracia racial”.

O enfrentamento desse fenômeno obscuro, qual seja, a “democracia racial”, requer, pois, a articulação e a convergência de diferentes tipos de intervenção desde a repressão às práticas de racismo, discriminação e preconceito, passando por ações de valorização da população negra e pela combinação de políticas sociais universais com políticas afirmativas. Foi neste contexto que nasceu a Lei 10.639/03, resultado de um longo acúmulo de experiências, buscando objetivamente atuar no centro nervoso da sociedade: a Educação.

Entretanto, a formulação dos nossos currículos permanece aquém das necessidades históricas. Da forma como estão organizados continuaremos a pensar a nossa formação como Estado/ Nação numa perspectiva eurocêntrica, branca e cristão.

Segundo Capítulo: Religião e Educação

2.1 A Religião no período colonial

O processo de colonização da América está intimamente ligado a expansão do cristianismo romano, ou seja, o catolicismo. O período de colonização ocorre em meio à Reforma Protestante, a Reforma Católica ou Contrarreforma e as guerras religiosas. Dessa forma, a questão religiosa influenciou muito toda a formação dos países latino americano, e em particular o Brasil.

O Padroado⁵, sistema que vigorou até a Proclamação da República, em 1889, permitiu à Igreja Católica praticamente o monopólio religioso no Brasil. Entretanto tratou-se de um cristianismo que não seguia exatamente a ortodoxia do cristianismo europeu. Tratava-se de um cristianismo que incorporava aspectos das matrizes indígenas e africanas, mantendo, entretanto, uma hierarquização própria da sociedade colonial portuguesa.

Os grupos étnicos provenientes do continente africano foram mais que “as mãos e os pés do senhor de engenho”, eles participaram na base da formação cultural do Brasil, que deu origem a diversidade cultural presente, até os dias de hoje, que denominamos “cultura afrodescendente”.

As populações negras trazidas ao Brasil pertenciam a diferentes civilizações e provinham das mais variadas regiões africanas. Suas religiões eram partes de estruturas familiares, organizadas socialmente ou ecologicamente a meios biogeográficos. Com o tráfico negroiro,

⁵ É a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade eram também assuntos de Estado (e vice-versa em muitos casos). No período colonial, as atribuições e jurisdições do padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: a *Mesa de Consciência e Ordens* e o *Conselho Ultramarino*. A primeira, criada pelo rei Dom João III em 1532, julgava, por mandato papal e real, os litígios e causas de clérigos e de assuntos ligados às “causas de consciência” (práticas religiosas especialmente). A segunda tratava mais dos assuntos ligados à administração civil e ao comércio. Faziam parte de ambas, delegados reais, geralmente doutores em teologia nomeados pela Santa Sé. A união indissociável entre Igreja Católica e Estado português e espanhol marcou a ação colonizatória destes dois reinos em disputa pela hegemonia no comércio mundial no início dos Tempos Modernos e as ações pastorais de atrair à fé católica os povos nativos das terras conquistadas, e ainda, a luta contra o avanço do protestantismo. O fim do regime de padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889. (<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>)

sentiram -se obrigadas a decifrar um novo tipo de sociedade, baseada na família patriarcal, latifundiária e em regime de castas étnicas (sistemas tradicionais, hereditários ou sociais de estratificação, baseados em classificações como raça, cultura, ocupação profissional. O termo também é usado para designar “cor”). (Favero, s/d, p. 4).

Os vários grupos étnicos que participaram do processo colonizador foram responsáveis pela diversidade cultural, em particular na forma como o cristianismo formou-se nestas terras – denominado cristianismo popular. Por essa denominação entendemos o cristianismo europeu numa relação com a multiplicidade étnica (matrizes africana e indígena) e suas consequências, isto é, o sincretismo religioso. Tal processo não se deu de forma tranquila, como nos informa Laura de Mello e Souza - “tentando integrar o que recebe de aceitável e esforçando-se por eliminar o que desfigura ou ameaça as forças que o estruturam” (Mello e Souza, 1986 p. 99). As tensões, decorrentes da força do Tribunal de Inquisição, não foram suficientes para impedir que tal situação se processasse. Isso porque a distância de Portugal, centro do poder e as necessidades próprias do processo colonizador fizeram com que a tolerância a determinados ritos ocorresse.

Laura de Mello e Souza, assim retrata uma certa tolerância existente no período colonial narrando os incontáveis casos de acusações de heresias. Assim, a estudiosa estimula nossa curiosidade com casos como o que foi relatado pela Primeira Visitação do Santo Ofício ao Brasil, em fins do século 16. O caso se refere a Fernão Cabral de Taíde, senhor do engenho Jaguaripe:

Este senhor permitia em suas terras um culto sincrético realizado por índios em que se destacavam uma índia a que chamavam Santa Maria e um índio que ora aparece como “Santinho”, ora como “Filho de Santa Maria”. Os devotos tinham um templo com ídolos, que reverenciavam. Alguns depoentes aludem a um papa que vivia no sertão, que “dizia que ficara do dilúvio de Noé e escapara metido no olho de uma palmeira”. Os adeptos da Santidade diziam “que vinham emendar a lei dos cristãos”, e, ao fazer suas cerimônias “davam gritos e alaridos que soavam muito longe arremedando e contrafazendo os usos e cerimônias que se costumavam fazer nas igrejas dos cristãos, mas tudo contrafeito a seu modo gentílico e despropositado”. “Santa Maria”, ou “Mãe de Deus”, batizava neófitos, tendo nisso a permissão de Fernão Cabral e de sua mulher, Dona Margarida. O próprio senhor de Jaguaripe costumava frequentar o templo, ajoelhando-se ante os ídolos; segundo um dos depoentes, ele era bom cristão, parecendo “que fazia aquilo por adquirir assim a gente gentia” (Mello e Souza, 1986: 95).

Independente dos interesses desse Senhor de Engenho, a questão posta é que o sincretismo foi basilar na formação do cristianismo nesta terra. Outro exemplo significativo vem de Gilberto Freyre

No século XVII mesmo no XVIII, não houve senhor branco, por mais indolente, que se furtasse ao sagrado esforço de rezar ajoelhado diante dos nichos; às vezes, rezas quase sem fim, tiradas por negros e mulatos. O terço, a coroa de Cristo, as ladainhas. Saltava-se das redes para rezar nos oratórios: era obrigação. Andava-se de rosário na mão, bentos, relicários, patuás, santo antônios pendurados no pescoço, todo o material necessário às devoções e às rezas... Dentro de casa, rezava-se de manhã, à hora das refeições, ao meio-dia e de noite, no quarto dos santos; os escravos acompanhavam os brancos no terço e na salve-rainha. Havendo capelão, cantava-se: *Mater puríssima, ora pro nobis...* Ao jantar, diz-nos um cronista que o patriarca benzia a mesa e cada qual deitava a farinha no prato em forma de cruz. Outros benziam a água ou o vinho fazendo antes no ar uma cruz com o copo. No fim davam-se graças em latim... Ao deitar-se, rezavam os brancos da casa-grande e, na senzala, os negros veteranos... Quando trovejava forte, brancos e escravos reuniam-se na capela ou no quarto do santuário para cantar o bendito, rezar o Magnificat, a oração de São Brás, de São Jerônimo, de Santa Bárbara. Acendiam-se velas, queimavam-se ramos bentos (Freyre, 1992: 651).

Dessa profusão religiosa, nasceria mais tarde a Umbanda, tida como uma religião afro-brasileira. A umbanda se consolidaria nas primeiras décadas do século 20 como a crença afro-brasileira que incorporou elementos católicos, indígenas e espíritas, seguindo o espírito de sincretismo religioso presente na sociedade brasileira produzida ao longo de nossa formação. A multiplicidade de etnias podem ser classificadas da seguinte forma:

[O]s de cultura **sudanesa**: iorubás advindos da Nigéria (Nagô, Ketu etc.); povos do Benin (Gêge, Ewe Fon) e os Fanti e Ashanti do Gana, Costa do Marfim, Serra Leoa, Gâmbia e Guiné; Bantus, vindos do Congo, Angola e Moçambique; sudaneses islamizados como os Fulanis, Haussás, Mandiga etc. (COSTA, 2001. P. 327).

Esses grupos foram responsáveis pelas principais influências religiosas dando origem a cultos específicos, tais como:

- Macumba, praticados, sobretudo, no Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo;
- Batuque, Rio Grande do Sul, de origem banto como a anterior; - Casa de Mina, praticado por Nagôs no Maranhão;
- Candomblé, na Bahia por sudaneses;
- Encantaria ou pajelança, no Amazonas e Pará, misturados com cultos indígenas;
- Catimbó, no Nordeste brasileiro, com influências africanas, indígenas e do catolicismo popular europeu;

- Umbanda, culto influenciado pelo espiritismo kardecista baseado na ideia de “reencarnação”, em religiões afro-brasileiras, cultos indígenas e no catolicismo popular;
- Xangô, difundida no Nordeste. (COSTA, 2001. P. 327).

Dessa forma, podemos afirmar que a formação cultural/religiosa do Brasil tem como característica central o sincretismo. Analisando o sincretismo e a religiosidade popular brasileira, constatamos a sua íntima relação. Como nos revela Roberto DaMatta (1987), nossa sociedade tem intrínseca facilidade de relacionar e combinar opostos, sintetizá-los e combiná-los para produzir algo distinto; considerando, o autor, a arte barroca brasileira. Sérgio Buarque de Holanda, por sua vez, nos conta a respeito da Igreja Católica e a religiosidade brasileira no início do século XX. A religiosidade brasileira, como foi assinalada por vários viajantes e escritores, somente seguiu as práticas e rituais católico até certo ponto. A rigidez religiosa inexistiu nas cerimônias religiosas. Auguste de Saint-Hillaire visitou São Paulo em 1822 e nos contou quão impressionante foi a falta de atenção que os habitantes locais prestavam durante os serviços religiosos: “Ninguém se compenetra do espírito das solenidades”, observava ele, “[o]s homens mais delas participam apenas por hábito e o povo comparece como se fosse a um folguedo” (HOLANDA, 1994.p.111). Disso podemos depreender que as manifestações religiosas, seja qual for a sua matriz, é identificada por essa dinâmica que apresentamos acima, ou seja, o sincretismo. Assim como temos na miscigenação um traço cultural forte na formação da identidade brasileira, o sincretismo é por sua vez expressão dessa miscigenação.

2.2 – A Educação no período colonial

Assim como a religião, a educação não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico. O projeto colonial português não se restringia à exploração econômica, mas também se dedicava a expansão da fé cristã. Para consecução dos objetivos do Projeto Português de colonização das terras brasileiras, a Coroa portuguesa contou com a colaboração da Companhia de Jesus. Segundo Leite (1965), Azevedo (1976), a principal intenção do rei D. João III ao enviar os jesuítas para a Colônia brasileira – I ideia e conselho foram de Diogo de Gouveia – foi para converter o índio à fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever português.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43)

Pela diversidade de aspectos que envolvem o tema ora proposto, poderíamos dividir os enfoques da educação colonial de várias maneiras: primeiramente, por ordem cronológica: a) chegada e instalação das primeiras ordens religiosas, no século XVI, período do qual cabe destacar os propósitos dos jesuítas, de ensinar aos pequenos índios tanto as primeiras letras e o Evangelho como rudimentos do ensino profissional; b) instalação das ordens, no século XVII, principalmente da Companhia de Jesus que resultou na construção dos primeiros colégios e na consolidação de um modelo educacional; c) instalação de missões, cujo intuito, além da propagação da fé, era o de garantir a posse da terra conquistada; d) o século XVIII, que testemunhou o apogeu da organização dos jesuítas no início do século, suas vicissitudes e sua expulsão no último quartel e, finalmente, a implantação de um novo modelo cultural, que sobreviveu até o início do século XIX.

Um segundo enfoque da educação colonial pode tomar como referência os habitantes da colônia: a) os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica. Essa educação era ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra. Baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e artes, e completava-se com o estudo de cânones e da teologia. Os demais portugueses, pertencentes aos segmentos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; b) para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; c) os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravizados negros. Ao lado disso, encetaram campanhas pela humanização da escravidão e participaram da elaboração de leis canônicas que garantissem tanto a sua evangelização dos escravos negros, como as normas que deveriam direcionar o seu trato pelos senhores.

Retomando o pressuposto de que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, devemos analisar como esse projeto desenvolve-se ao longo do período colonial.

Ao lado do ensino formal, instituído pela Igreja e/ou pelo Estado, a Colônia comportava um número significativo de pessoas que não se enquadravam em nenhuma das categorias acima descritas, ou seja, indivíduos que eram “desclassificados”. Faziam parte de uma realidade composta de filhos de escravizados domésticos, órfãos, crianças abandonadas, filhos ilegítimos (inclusive filhos de padres), mestiços, negros alforriados etc., para os quais havia formas de educação distantes do padrão vigente. Muitas dessas pessoas conseguiram trabalho como aprendizes de oficiais mecânicos instalados e no comércio e, no caso das mulheres, muitas aprendiam ofícios domésticos e engrossavam os exércitos de doceiras, lavadeiras e quitandeiras que perambulavam pelas cidades da Colônia. Devemos lembrar, ainda, a educação religiosa ministrada nos conventos, irmandades, ordens terceiras, engenhos e paróquias. Essa educação era severa e obrigatória. As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, promulgadas em 1707, dedicam boa parte de seu Livro I a esta matéria, assim como às regras e aos termos de compromisso de cada ordem, seus regimentos e estatutos (Casimiro, 1996).

Além da Companhia de Jesus, outras ordens religiosas também foram responsáveis por segmentos da educação colonial, como as ordens dos carmelitas, mercedários e franciscanos. Além da formação dos seus próprios quadros (nos conventos), essas ordens tinham sob sua responsabilidade inúmeras missões, o ensino de primeiras letras e obras de catequese por todo o Brasil (Fragoso, 1992). Mas a Companhia de Jesus conquistou mais segmentos do espaço colonial do que as demais ordens e, com uma organização escolar mais “eficiente”, além de liderar o movimento missionário, teve colégios espalhados por todo o Brasil e atuou por duzentos e dez anos, até a sua expulsão em 1759. Ao lado da educação nos colégios, os jesuítas desenvolveram um trabalho missionário consistente e duradouro por todo o Brasil, principalmente nas regiões de fronteira (Fragoso, 1992).

Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros. Tiveram uma grande expansão nas primeiras décadas de sua formação, constatada pelo crescimento de

seus membros, pois em 1568 contava com mil membros que em 1606 esse número cresceu para 13 mil.

A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados “exercícios espirituais”, que exerceram enorme influência anímica e religiosa ente os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia. A Companhia, como se sabe, é composta de membros, que têm, a um tempo, caráter regular e secular; são membros de uma ordem religiosa com estatutos e autoridades próprias e do mesmo passo são sacerdotes ordenados que exercem todas as funções dos demais sacerdotes. Ao contrário das outras ordens religiosas, vivem no século, no mundo; e a Companhia tem caráter sumamente empreendedor e combativo. Sua mesma designação de Companhia já indica o caráter de milícia, assim como a organização, disciplina e espírito de obediência, tudo para a maior glória de Deus (Omnia ad Majorem Dei Gloriam ou, abreviadamente, A.M.D.G.). Dependem os membros de um Geral e, em cada nação, de um provincial, embora submetidos à autoridade do Papa. (LUZURIAGA, 1975, p. 118-119)

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contrarreforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

Os soldados de cristo, como eram denominados, deviam combater a heresia e converter o pagão, apresentando-se como uma milícia. Fosse em Portugal, onde deveriam educar os grupos sociais menos favorecidos da sociedade, ou na colônia, onde seu papel era catequizar os índios, os jesuítas atuavam em uma pequena parcela da população. Foi ao longo de suas atividades que a educação se tornou seu eixo central de sua atuação.

Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. Foram esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação.

A atuação jesuítica na colônia brasileira pode ser dividida em duas fases distintas: a primeira fase, considerando-se o primeiro século de atuação dos padres jesuítas, foi a de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos; já a segunda fase, o segundo século de atuação dos jesuítas, foi de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período.

A exemplo de outros europeus (conquistadores e colonizadores), os padres jesuítas, num primeiro momento, tinham uma imagem do índio que o caracterizaram como o “bom gentio”, bem como o seu modo de viver e seus costumes eram motivo de admiração, visto serem considerados exóticos.

Já num segundo momento, os indígenas passaram a ser encarados pelos padres jesuítas como um empecilho para a consecução de seus objetivos, pois, ao não se adaptarem às exigências do trabalho árduo, rotineiro e contínuo, destinado à acumulação e não mais apenas à sobrevivência, tornaram-se insubordinados, abandonando, dessa maneira, as missões e retornando para suas aldeias.

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transforma o social, pois tinha como fun o propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena. Ou seja, era um projeto de transforma o social, pois tinha como fun o propor e implementar altera es profundas na cultura indígena. Teixeira Soares (1961, p. 142) afirma que a Companhia de Jesus surgiu como “uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetip -lo em finalidade sociais e religiosas, foi a aço da Ordem.”

O trabalho de catequiza o e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se   transforma o do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e   subsequente forma o de uma “nova sociedade”. Essa preocupa o com a transforma o do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade de incorporar o ind o ao mundo burguês,   “nova rela o social” e ao “novo modo de produ o”. Desse modo, havia uma preocupa o em inculcar no ind o o hábito do trabalho produtivo, em detrimento do  cio improdutivo.

Segundo Azevedo (1976), a atua o jesuítica na colônia brasileira pode ser dividida em duas fases distintas: a primeira fase, considerando-se o primeiro século de atua o dos padres jesuítas, foi a de adapta o e constru o de seu trabalho de catequese e

conversão do índio aos costumes dos brancos; já a segunda fase, o segundo século de atuação dos jesuítas, foi de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período.

O primeiro grupo de jesuítas chegou à Colônia brasileira em 1549, na mesma época em que desembarcou o Governador-Geral Tomé de Sousa. Eram chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, que se tornou o primeiro Provincial com a fundação da província jesuítica brasileira em 1553, permanecendo no cargo entre 1549-1559 e sendo substituído por Luís de Grã (1559-69). O padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram na Bahia, em agosto de 1549, a primeira “escola de ler e escrever” brasileira.

Portugal, que até então vivera imerso na atmosfera medieval e ocupado com as intermináveis guerras santas contra os invasores mouriscos e guerras defensivas contra os espanhóis, começava apenas a despertar para a nova cultura da Renascença. Sem tradições educativas, o seu sistema escolar começava a esboçar-se mui vagamente apenas.

O analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e a família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, na maioria confinados à classe sacerdotal e à alta administração pública.

É bem verdade que os mosteiros e as catedrais eram quase que os únicos asilos das letras, tanto sagradas como profanas; mas sua atuação era modesta e restrita à satisfação de suas necessidades internas; não tinham a consciência de estar cumprindo uma missão social. (MATTOS, 1958, p. 37-38)

Ao contrário do que se poderia imaginar, mesmo na grande maioria dos países europeus da época não havia um sistema escolar modelo, visto que,

se o sistema escolar português de 1549 era, como acabamos de ver, ainda diminuto e embrionário, nem por isso diríamos que Portugal estava nesse ponto em grande atraso em relação à maior parte dos países da Europa. A situação era mais ou menos a mesma na Espanha, no sul da Itália, na Bélgica, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Países Escandinavos, Polônia, Rússia e nos Balcãs. O ideal democrático de uma rede escolar para toda a massa da população ainda não começara a materializar-se, previsto apenas vagamente pelos devaneios utópicos de Thomas Morus e Campanella.

Quanto a planos e tentativas de organização de um sistema escolar extensivo a toda a população, abrangendo todos os graus de instrução como o entendemos modernamente, apenas começavam a surgir por essa época as primeiras ideias com Lutero e Sturm na Alemanha (1536), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concílio de Trento (1545), em função da tremenda luta religiosa que desde 1517 abalava a Europa. Esse sistema escolar em gestação seria, apenas, um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça e norte da Itália. (MATTOS, 1958, p. 41-42)

O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*⁶, mais conhecido pela denominação de *Ratio Studiorum*, foi o método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades.

O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas.

O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e por extensão, pela cultura europeia. Apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música.

O *Ratio Studiorum* apresentava três opções de cursos: o curso secundário, que correspondia ao curso secundário, e dois cursos superiores, o curso de teologia e o curso de filosofia. Os cursos eram constituídos por disciplinas, também denominadas de classes, que se caracterizavam por graus de progressos que correspondiam ao período de um ano. Assim, sua proposta curricular dividia-se em duas partes distintas: os “estudos inferiores”, conhecidos por ensino secundário; e os “estudos superiores”.

Os cursos secundários com duração de cinco anos, que na maioria das vezes prorrogavam-se por seis anos, destinavam-se à formação eminentemente literária e humanista, pois o ensino ministrado era fundamentalmente literário e clássico. O objetivo do curso de humanidades era

a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguravam-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente “ad perfectam eloquentiam informat”. (LEONEL FRANCA, 1952, p. 49)

Esse curso de humanidades foi o que mais se propagou e difundiu na Colônia, podendo ser considerado o alicerce da estrutura educacional jesuítica.

⁶ O *Ratio Studiorum* foi publicado originariamente em 1599 pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã.

A história da colonização, nos séculos XVI, XVII e XVIII apresenta modelos diferenciados de educação, segundo os agentes envolvidos e segundo o lugar social de cada educando. A educação institucionalizada se dava nos colégios, nas missões e em alguns organismos sociais, como irmandades, ordens terceiras, paróquias e corporações de ofício. Acontecia, ainda, de modo mais informal, nas senzalas e nas casas das famílias. Tinha, como principal agente a Igreja Católica que, com o Estado, atuava no campo educacional, no campo religioso e direcionava a moral, a ética, os costumes, os direitos e os deveres do homem colonial. Atuando na educação e na evangelização estavam parcelas do clero diocesano e as ordens religiosas aqui instaladas, capitaneadas pela Companhia de Jesus.

Subjacente às regras e à práxis religiosa e educacional tradicionalmente conhecida na Colônia, observamos, mediante vários signos culturais, que era disseminada, pela religião, uma pedagogia religiosa que extrapolava não só os limites da educação ministrada nas escolas de primeiras letras, nos colégios e nas missões, mas, também, os limites da educação ministrada no lar e nas paróquias. Era uma pedagogia que impregnava a sociedade colonial em todos os seus espaços, públicos e privados, que doutrinava e que castigava – em nome da fé – indistintamente, vigilante noite e dia, e da qual, todos eram, ao mesmo tempo, mestres e alunos. Essa pedagogia, transplantada de Portugal, foi a quintessência da vida colonial e – mesmo quando terminaram as relações coloniais, com a vinda de D. João VI, com a Independência do Brasil e, mais tarde, com a Proclamação da República – muitos dos seus traços permaneceram.

Segundo Azevedo

uma das conseqüências, porém, certamente a mais larga e a mais importante, dessa cultura urbanizadora que se desenvolveu pela ação pedagógica dos jesuítas, foi a unidade espiritual que ela contribuiu notavelmente para estabelecer, fornecendo uma base ideológica, linguística, religiosa e cultural à unidade e à defesa nacionais. (AZEVEDO, 1976, p. 42)

Azevedo, conclui, afirmando que foi,

de fato, em grande parte pela influência dos padres que se preparou a base da unidade nacional na tríplice unidade de língua, de religião e de cultura, em todo o território. Nenhum elemento intelectual foi mais poderoso do que o ensino jesuítico, na defesa e conservação da língua culta. (AZEVEDO, 1976, p. 43)

As bases da identidade nacional foram influenciadas por nossa formação religiosa e educacional. É no período colonial que são dadas as bases e ao longo do primeiro e segundo reinados e da república que se consolida, assim como o Estado Nacional e a Nação.

2.3 A Educação no período imperial.

Na Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, a questão educacional ficou com a seguinte redação:

Constituição do Império (de 25/3/1824)

Título VIII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros)

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos cívicos e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...)

32) - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. 33) Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras

Em 1834, no decorrer do período regencial, (1831/1840), no governo do Regente Padre Feijó, uma nova redação foi introduzida. Entretanto, como podemos observar, não altera a condição dos escravos:

Lei 16, de 12/8/1834 (Ato Adicional) - Alterações e adições à Constituição de 1824.

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias [provinciais] legislar:

2º) - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

7º) (...) São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos (...) empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo

A colonização portuguesa, como observamos acima, nunca se empenhou no desenvolvimento de um projeto nacional educacional, deixando isso para o controle da igreja. No período colonial, praticamente toda a educação ficou a cargo das instituições religiosas, principalmente dos Jesuítas, como já demonstramos. Esses praticamente exerceram o monopólio educacional até as

reformas pombalinas que tentaram criar um sistema educacional segundo os princípios iluministas que, no entanto, não foram levadas à frente em razão de questões conjunturais.

Com a chegada da Família Real em 1808 e as transformações de ordem política, social e cultural, houve por parte do poder imperial, um esforço em alterar essa realidade, particularmente no ensino superior. Entretanto, devemos lembrar que não havia uma base sólida para tal empreendimento, particularmente uma escola média preparatória para tal. A situação da educação naquele momento era calamitosa (e mesmo hoje). D' Azevedo, no artigo "Instrução Pública nos Tempos Coloniais" assim a define:

Se com a vinda do rei para o Brasil criaram-se algumas escolas em uma ou outra cidade ou vila das mais importantes da colônia, não se tratou de regularizar o ensino na colônia, da boa escolha dos professores e de quem lhes fiscalizasse o procedimento. Ensina cada um do modo que parecia mais cômodo e não havia método nem sistema, ou plano organizado pelo governo. Os mestres eram nomeados sem concurso, sem que fosse avaliada a moralidade de suas ideias e costumes (D'Azevedo, 153, IHGB. 1892).

Nota-se que não houve uma organização eficiente para as necessidades do país. Além de não ter havido mudança na sua estrutura econômica, mantinha-se a escravidão, base de toda a economia e o maior contingente de pessoas se encontrava nesta condição. Ou seja, não houve a preocupação em criar um sistema educacional que estimulasse o desenvolvimento. Essa pouca atenção que se dava à educação, consolida uma visão de mundo que permanece até os dias de hoje no Brasil, isto é, uma visão hierárquica

... as visões hierárquicas do social e a amplitude das divisões presentes na sociedade sustentaram um processo de construção social e política bastante distante dos princípios que organizam a cidadania no projeto de instituição de um Estado republicano e democrático. JACCOUD. p 46. 2008.

Mesmo as escolas criadas fora do âmbito religioso tiveram por função a manutenção dessa ordem. Atualmente essa visão consolidou-se ao estabelecer uma "escola pobre para pobres" pelo sistema público e uma escola para as camadas privilegiadas, mantendo a hierarquização. Aos pobres uma escola

voltada para o mercado de trabalho, aos ricos, uma escola para assumir os postos de comando e formação dos valores e princípios que regem a sociedade.

Outro aspecto diz respeito as condições salariais. Naquele momento, segundo Leonor Tanuri

o exercício do magistério não se constituía numa profissão, mas verdadeiramente numa vocação”, isso abria espaço para uma vida sacerdotal por parte dos mestres que abraçavam está “missão

Em outras palavras, a precarização da atividade docente foi um elemento que não atraiu as camadas dominantes para o setor educacional, ficando mais atraente para os setores populares da sociedade, servindo principalmente como meio de ascensão social. Muitos deste são provenientes das camadas livres não diretamente relacionadas com as famílias latifundiárias aristocrática.

A formação dos professores, a partir de meados do século XIX deu-se a partir da criação das Escolas Normais. Coube à província do Rio de Janeiro a primazia na implementação da primeira Escola Normal das Américas. Em 1835, no município de Niterói, promulgou-se a Lei nº 10 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para aquele que pretendia se candidatar à escola Normal. Deveria ser “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração” e que soubesse ler e escrever (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4º). A boa morigeração relacionava-se à boa conduta, à moral e aos bons costumes. No artigo 6º dessa lei encontramos de modo detalhado as providências que o candidato devia tomar:

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 6º).

Chama-nos a atenção o desataque dado à moral e à boa conduta, que deveria ser avalizada por um juiz de paz e as poucas exigências com relação à instrução: apenas saber ler e escrever. Além de não haver nenhuma restrição a

afrodescendentes dado que a possibilidade de saber ler/escrever advém da possibilidade de negros e mestiços poderem frequentar as escolas públicas criadas neste momento pois estas eram destinadas as crianças pobres.

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública. (Almeida, 1989, p. 90)

As famílias mais abastadas não enviavam seus filhos aos mestres públicos, preferindo a aprendizagem no domicílio ou em aulas particulares.

[...] o número das aulas particulares é considerável. Sua frequência é pelo menos igual a das escolas públicas. Os pais dão preferência ao ensino particular, por que nem todos os professores, ou melhor, grande número de professores, não dá as preciosas garantias de saber, honradez e moralidade, requisitos que os pais ou educandos consultam quando tratam da educação de seus filhos. (Relatório, 1852a, p. 4)

Desta forma, a escola pública, neste momento, foi pensada para as crianças pobres, sem restrição para as origens étnicas – brancos, negros e mestiços, buscando-se uma certa homogeneização no tratamento desse grupo a partir de uma visão, já destacada anteriormente, de hierarquização da sociedade.

A escola cumpre um papel de destaque na consolidação de uma ideia de subalternidade deste segmento. São essas crianças, que posteriormente irão ter a possibilidade de formar-se na condição de mestres nas Escolas Normais. Cintia Veiga, analisando a pesquisa de Marcus Vinicius Fonseca (2007) assim coloca o problema:

...pioneiro na produção de dados quantitativos sobre as cores dos alunos da escola elementar relativos à década de 30 do século XIX e à província de Minas Gerais, não temos o mesmo tipo de estudo para todo o Brasil imperial. A pesquisa desse autor demonstrou, para o período e local estudado, uma população escolar majoritariamente negra. Confirmando ou não está tendência no período imperial para as outras décadas e para outras províncias, um problema apresenta-se: por que a escola pública brasileira, nas décadas iniciais da República e pelo menos até os anos de 1960-1970, era majoritariamente branca, quando deveria ser exatamente o contrário?

Sobre os professores, a mesma autora afirma:

Um dado importante refere-se também às cores dos professores. Diferentes registros demonstram a presença de professores pardos e negros, além de pobres, principalmente nos relatórios de inspetores. É o caso da afirmação de Manoel Custódio Netto sobre a situação do ensino na Villa de Lavras em 1832. Segundo o relato, o mestre Joaquim da Silva era "negro, cortes e religioso, porém atrasado e excessivamente severo" (Vida Escolar, 1908, p. 3). Outra documentação é a certidão de batismo, obrigatória para prestar exames nas Escolas Normais e depois atuar na docência; como há nela o registro da cor de possíveis professores, identificam-se também pessoas negras. **Destaca-se também que, logo nos anos iniciais da República, ainda se encontravam professores negros dos tempos imperiais;** o inspetor Domiciano Rodrigues Vieira registra em 1899 que o professor da Escola do Pastinho (duas léguas de Belo Horizonte) era um "preto humilde, atencioso, delicado, bom homem, estimado (bom cabo eleitoral, muito jeitoso), de regular habilitação, ensina bem, é professor efetivo há mais de 20 anos" (Correspondência, 1899).

Na frase grifada destaca a presença dos professores negros no período do Império, mas que lentamente irá desaparecendo no período da primeira República (1889/1930). É, a partir daí que começa um processo de mudanças na educação visto que ela passa a ter maior centralidade na ideia da formação da Nação.

2.4 - A Educação na Primeira República

A mudança de forma de governo trouxe, para alguns setores, grande esperança na transformação da situação de atraso em que o Brasil vivia. Na visão de alguns setores da sociedade, a superação da escravidão e da monarquia abria-se o caminho para o "progresso". Novas ideias brotavam, principalmente a necessidade de industrialização do país, encampada pelos militares que participaram ativamente da Proclamação da República e da nova Constituição, a primeira republicana, que trazia em seu corpo elementos de igualdade entre os cidadãos brasileiros.

O Brasil finalmente ocuparia um lugar de destaque entre as nações desenvolvidas.

A República que se instaura no país a partir de 1889, refratária à participação política da imensa maioria da população e às suas manifestações culturais, não consegue efetivamente republicanizar o país (Carvalho, J.M.: 1987: 161-164). Se, por um lado, o desencanto com a República, no interior das próprias elites políticas, tornava-se evidente (essa não é a república dos meus sonhos, lamentavam-se alguns descontentes), por outro lado, as classes populares não se reconheciam naquela nação que se formavam.

Entretanto, no interior da República, surgem repúblicas atomizadas, isto é, pequenos nichos de participação política que passavam ao largo dos canais oficiais de participação (Carvalho, J.M.: 1987: 38-41). Algumas dessas repúblicas populares eram a Festa da Penha⁷, a pequena África do Rio de Janeiro⁸ e as agremiações carnavalescas⁹. Aí, através da música popular ia se tecendo uma identidade coletiva para a cidade e quiçá para o país. Interessa observar, no entanto, que os símbolos populares gestados nesse processo, como a mulata feiticeira, a favela mulata ou o maxixe que tem sua arte, permanecem no campo da experiência vivida da cultura e não são incorporados ao campo da política, cujo acesso estava vedado às classes populares. Acrescente-se a isso a impossibilidade de os republicanos, orientados por um modelo europeu de cidadania e pelas teorias do darwinismo social,

⁷ De fato, como conclui Soihet em *A subversão pelo riso* (1998), após acompanhar detidamente a história da festa da Penha, ela tornou-se a festividade mais popular do Rio de Janeiro depois do Carnaval (p. 41). A grande concentração de grupos musicais, cordões, ranchos e blocos carnavalescos e o entusiasmo popular fariam da festa uma preliminar das folias de Momo. Alguns que, posteriormente, seriam consagrados como expoentes da música popular brasileira eram assíduos frequentadores, como Sinhô, Heitor dos Prazeres, Pixinguinha, Caninha, João da Baiana e Donga.

⁸ No alvorecer do século XX, a pequena África do Rio de Janeiro abrangia os bairros da Cidade Nova, Gamboa, Saúde e adjacências. Durante o Império, a região restringia-se aos arredores do Paço e possuía um alto grau de concentração de africanos, crioulos e mestiços. Em 1849, por exemplo, de cada três habitantes, um era africano (Schwarcz, 1998).

⁹ Em sua excelente análise sobre o carnaval carioca entre 1880 e 1920, Maria Clementina Pereira da Cunha (2001), em *Ecoss da Folia*, evitando uma abordagem evolucionista do assunto, chama atenção para o carnaval multifacetado que tomava conta das ruas do Rio de Janeiro desde meados do século XIX. Como mostra a autora, ainda que fosse o modelo civilizado do carnaval europeu que se desejasse impor, outras formas populares de folia conviviam com as Grandes Sociedades Carnavalescas desde meados do século XIX e até nelas se inspiravam para organizar seus desfiles, apropriando-se de alguns elementos, ainda que atribuindo-lhes significações distintas (ver capítulos 2 e 3) Como conclui a autora, (...) antes que se transformasse em um atrativo turístico e em símbolo oficial da nacionalidade, o Carnaval foi o principal meio de expressão de uma sociedade dilacerada por feridas que se revelaram difíceis de cicatrizar (...) (p. 315)

reconhecerem como legítimas tais formas de participação popular, por eles percebidas como bárbaras. No final do século XIX, a abolição da escravidão pôs fim às antigas relações senhoriais de domínio. Com a ampliação da cidadania para os ex-escravos, a temperatura da tensão racial entre negros e brancos tende a se elevar. Como lembra Lilia Schwarcz (1993), é exatamente nesse momento, quando a igualdade jurídica é conferida a todos, que as teorias deterministas raciais ganham força no país e, ao estabelecerem distinções biológicas e hereditárias entre negros e brancos, acabam por naturalizar a diferença entre as raças.

Nesse sentido, é a perfectibilidade da imensa massa de ex-escravos que estava sendo posta em questão na fundação do novo pacto político republicano, cujos termos estavam sendo então estabelecidos. Coloca-se aqui um dos grandes dilemas com o qual se debateriam as elites da Primeira República, no que se refere à constituição do corpo político da nação: se os critérios darwinistas sociais eram um empecilho à plena incorporação do negro à esfera pública, em contrapartida, as tradições culturais negras, preteridas pelos governantes como sinal de decadência, eram já parte constituinte da expressão nacional?

Esse dilema pode ser entrevisto por meio da atitude ambígua de parte das elites nacionais quanto às manifestações populares de raízes negras. No começo do século XX observa-se um duplo movimento em relação às mesmas. Deparamo-nos com uma condenação de práticas consideradas bárbaras e, simultaneamente, com um enaltecimento das mesmas, exaltadas como produtos da originalidade nacional. Por um lado, a cultura negra é apreendida pelo critério da falta: as danças e os ritmos negros não têm estética nem arte (Freitas, 1921/1985:153), não possuem tom nem som e, tampouco gozam de espírito e gosto. Os instrumentos musicais dos negros são rudes, bárbaros e fazem uma algazarra infernal. Parece, portanto, que havia algo no gosto popular que não estava de acordo com o senso estético de parte das elites. Contudo, de outro lado, esboça-se uma visão que, ao contrário do caráter privativo, tende a conceber a cultura negra como dotada de conteúdo, sendo que algumas tradições culturais negras serão, pouco a pouco, representadas como nacionais e a coroação desse processo de nacionalização se dará nos anos 30 e 40.

A capoeira ao mesmo tempo em que era criminalizada pelo Código Penal de 1890, surge como uma representação positiva dessa luta (dança) que deplora os que veem nela apenas o que tem de mau e bárbaro e a reclama como nossa ginástica nacional, herança da mestiçagem no conflito de raças (Filho, 1898/1979: 257). Observe-se que há aqui uma evidente associação entre mestiçagem e nacionalidade, uma vez que a brasilidade da capoeira é atribuída justamente à sua origem híbrida.

Neste sentido, a escola como depositaria de toda um jogo de disputas, torna-se campo para romper com a barbárie e formar uma cultura nacional. Associada a medicina particularmente, poderiam eliminar os traços bárbaros/africanos dos costumes da população. A faculdade de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia serão ponta de lança neste processo

O tema racial é ainda relevante, pois integra o arsenal teórico de ambas as escolas. Na Bahia é a raça, ou melhor, o cruzamento racial que explica a criminalidade, a loucura, a degeneração. Já para os médicos cariocas, o simples convívio das diferentes raças quem imigraram para o país, com suas diferentes constituições físicas, é que seria o maior responsável pelas doenças, a causa de seu surgimento e o obstáculo a “perfectibilidades” biológica. (SCHWARCZ. p. 1993)

O objetivo era sanear a sociedade brasileira numa perspectiva higienista. “Era a população pobre e doente que, exposta como se fosse um grande laboratório humano, exemplificava as teorias, demonstrava desvios”. Nasce neste contexto o médico político, que passa a agir em esferas de outros segmentos sociais, em particular o bacharel “. “Caberia aos médicos a orientação científica, que passa a assegurar a execução das boas leis e engrandecimento do país”. A ideia de civilização e higiene estavam associadas. Erradicar doenças do país passava a ser uma ideia fixa e caberia “aos médicos sanitários a implementação de grandes planos de atuação nos espaços públicos”, caso da Revolta da Vacina no Rio de Janeiro em 1905. Eram os “médicos higienistas responsáveis pelas pesquisas e pela atuação cotidiana no combate às epidemias e às doenças que mais afligiam as populações”. Dessa forma, surge o lema “Prevenir antes de curar”, erradicar o mal antes que ele se manifestasse” por parte dos higienistas. Segundo Schwarz (p. 208. 1993), o negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo e malgrado a sua ignorância, um objeto de ciência”

Trata-se de um perla da discriminação e da ideia de hierarquização. Cada um no espaço que lhe é destinado. As pesquisas sobre a formação da nação, portanto, deveria ser “pensada” em termos raciais; não critérios econômicos ou culturais. As epidemias não eram apenas epidemias, já que pareciam revelar o longo caminho que nos distanciava da “perfectibilidade”, ou mesmo a ‘fraqueza biológica’ que imperava no país”. A miscigenação é o elemento degenerativo da sociedade

A mestiçagem deve ser até certo ponto encarada psicologicamente como fator de degeneração. Entre nós, é constituída de elementos de várias procedências portadores de caracteres étnicos diversos e condições especiais que sob a influência mesológica devem trazer uma perturbação inevitável na organização do equilíbrio instável. A mestiçagem extremada aqui encontrada...retarda ou dificulta a unificação dos tipos, ora perturbando traços essenciais, ora fazendo reviver nas populações caracteres atávicos de indivíduos mergulhados na noite dos tempos. É preciso mudar as raças (SCHWARCZ. p. 216. 1993)

Em uma visão lamarckiana, esse indivíduo poderia ser recuperado para a sociedade por meio de hábitos saudáveis. Assim, em meio a um debate sobre a população pobre, Monteiro Lobato é convencido que era o “condicionamento” que o fazia viver naquelas condições. Há um renascimento do Jeca que é curado de sua degeneração por um médico ambulante. Essa história passa a circular na forma de literatura infantil atingindo o sertão do país, levando a mensagem para as crianças que iriam moldar o “homem brasileiro”. Jeca “não é assim, está assim”. Sua cura vem pelo método científico, por meio de hábitos sadios, elevados, ensinado pela educação: “O Jeca é analfabeto porque vive na miséria! Vive na miséria porque é doente! É doente porque é analfabeto”. Cresce o clamor por uma educação pública capaz de mitigar a degeneração promovida pela mistura de raças. Não apenas os educadores clamavam, mas também os médicos.

... médicos e educadores (a maioria com especialização em ciências sociais) trabalharam juntos para aplicar teorias eugênicas ao complexo de problemas que chamavam de degeneração [...] A preocupação com a “redenção” do Brasil reuniu a educação e a saúde em um empenho comum. Tornou menos rígidas as distinções entre diferentes profissões e disciplinas científicas. Criou-se também uma rede nacional de profissionais trabalhando em problemas locais. [...] A nacionalização da educação evoluiu de modo diferente. A educação continuava local, mas era administrada por uma elite nacional (DÁVILA. p 60. 2006).

A formulação do novo homem viria por meio da Educação e Saúde, pois, “não há raças superiores ou inferiores. Há, sim grupos sociais avançados ou atrasados em cultura”, portanto, alterando valores culturais arraigados, esses grupos deixariam hábitos atrasados, bárbaros.

A forma como esse movimento eugenista penetrou na cultura popular, possibilitou engendrar uma ideologia da pobreza, descaracterizando as verdadeiras causas desta. Preocupou-se apenas com seus efeitos, não discutindo as causas, já que estas estão diretamente ligadas a ação das elites, desde o período colonial aos dias de hoje.

Ainda hoje, alguns professores e pais acham que o que falta para os alunos é uma educação mais rígida, como forma de reestabelecer uma antiga ordem; aquela que buscou eliminar a figura do brasileiro comum.

2.5. Do Pentecostalismo ao Neopentecostalismo

Apesar de já existir grupos religiosos protestante no Brasil, desde o período do Império, o que denominamos como Pentecostalismo aporta em terras brasileiras por volta da segunda década do século XX.

O pentecostalismo brasileiro começou a se difundir na segunda década do século XX em duas regiões diferentes. O Italiano Louis Francescon estabeleceu sua base no sudeste do país. Ao mesmo tempo, dois homens de origem sueca, Daniel Berg e Gunnar Vingren, trabalharam no norte do Brasil” (BLEDSOEN, 2012, p. 26).

Segundo o mesmo autor, a primeira onda pentecostal se deu por volta dos anos de 1910 a 1950, tendo a Assembleia de Deus e Congregação Cristã do Brasil, como os principais segmentos a se estabelecer no Brasil, impondo algumas normas comportamentais que irão permanecer por muito tempo.

Suas principais características eram o segundo batismo no Espírito Santo e o falar em línguas. Os usos e costumes também seguiram esses traços. Seus seguidores deveriam obedecer a tais normas comportamentais prescritas até sua entrada no céu ou retorno de Cristo, o que viesse primeiro (Idem, p 27).

Não cabe aqui uma análise exaustiva dessas denominações e suas ações, mas perceber como esses movimentos se estabelecem no Brasil. A partir de 1950 temos a segunda onda, onde se destacam A Igreja do Evangelho Quadrangular, Brasil para Cristo e Igreja Pentecostal Deus é Amor.

Os anos de 1950 introduziram uma série de mudanças sociológicas no Brasil, incluindo a migração de trabalhadores sem capacitação para as crescentes áreas urbanas; o avanço da industrialização; a luta e resistência da nação à entrada em um mundo recém-globalizado; um repentino movimento nacionalista e um novo tipo de pentecostalismo.

Estudiosos diferenciam a segunda onda do pentecostalismo do período clássico por sua ênfase na cura divina. No entanto, outras características presentes nessas igrejas conseguiram distancia-las de seus antecessores pentecostais, o que também preparou o terreno para a terceira onda do pentecostalismo (i.e., neopentecostalismo). Os exorcismos parecem ocupar um papel de destaque entre as denominações que emergiram nessa era. Algumas igrejas proeminentes também reduziram as expectativas quanto ao comportamento da membresia e abriram paradigmas evangélicos relacionados aos locais de reunião, participação política e estilos de louvor (idem *Ibidem*, p 33).

A terceira onda, denominada de “Neopentecostalismo” surge no Brasil na década de 1970, particularmente no Rio de Janeiro.

O final da década de 1970 prenunciou a terceira onda de igrejas, acarretando continuidades e descontinuidades no pentecostalismo brasileiro. As igrejas afiliadas a esse movimento representam o segmento que mais cresce no evangelismo brasileiro (BLEDSE. 2012. p 41).

Associado a urbanização caótica que ocorre neste momento no Brasil, concentrado a maior parte da população no entorno centros urbanos, denominado de periferia, em moradias precárias, as quais serão chamadas de favelas, em geral fruto de ocupações irregulares, as igrejas neopentecostais expandem neste nicho social. Segundo essa ideia há uma forte relação entre a ampliação da miséria e o crescimento das correntes neopentecostais. A década de 1980, considerada a década perdida, é o momento em que a principal agremiação neopentecostal – a Igreja Universal do Reino de Deus no Rio de Janeiro, tendo à frente Edir Macedo (que se auto denomina como Bispo Edir Macedo) expande tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo e, a partir daí para o todo o território nacional, América Latina, Central e do Norte, continente africano, em particular nas ex colônias portuguesas e Europa.

Os evangélicos continuam em forte ascensão no Brasil. Apenas na última década, mais de 16 milhões brasileiros se converteram às mais variadas denominações protestantes. De acordo com dados do Censo de 2010, divulgados recentemente pelo IBGE, os evangélicos somam 42,3 milhões de fiéis, ou 22,2% da população. Trata-se da religião que

mais cresce no País, à custa de um constante declínio católico. Os seguidores da Igreja de Roma passaram de 73,6% em 2000 para 64,6% em 2010.

Se mantida a tendência, os evangélicos podem chegar a um terço da população em dez anos. Não é bem o que os pastores mais otimistas previam, mas ainda assim é um grande feito. Há três anos, o Serviço de Evangelização para a América Latina, organização protestante de estudos teológicos conhecida pela sigla Sepal, estimou que a metade dos brasileiros seria evangélica até 2020. Mas o crescimento protestante parece ter atingido o seu ápice nos anos 1990, quando o número de fiéis aumentou 71%. Na década seguinte, a expansão diminuiu o ritmo e ficou em 41%.

O boom evangélico estaria próximo do fim? “Não dá para tratar uma expansão tão acentuada como algo banal ou como a expressão de um enfraquecimento deste segmento religioso”, afirma a socióloga Christina Vital, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Instituto de Estudos da Religião (Iser). “Seria um grande equívoco dizer isso, já que se trata de um crescimento de mais de 40%!”. Em entrevista a Carta Capital, a especialista avalia o fenômeno da explosão numérica dos fiéis e as suas consequências para a sociedade. www.cartacapital.com.br/ [Rodrigo Martins](#) — publicado 23/07/2012 visitado em 27/05/2017.

Aproveita-se do momento histórico de internacionalização econômica com precarização das condições sociais (desemprego, alcoolismo, tráfico de drogas, crime organizado, decadência do sistema educacional) para sua expansão. Vale ressaltar o papel da massificação dos televisores, que assumiu o papel de entretenimento de massas, fonte de informação e cultura, fazendo parte de quase todos os lares brasileiros.

O neopentecostalismo é uma nova forma de religião pentecostal na qual a batalha espiritual, os exorcismos, as curas imediatas e a prosperidade social neste mundo substituíram a tradicional ênfase pentecostal no falar em línguas; na moralidade pietista rígida, na segunda volta de Jesus e na salvação da alma” (BLEDSOE. 2012 p. 42).

Três características se destacam entre os Neopentecostais no Brasil:

1. As igrejas adotam a teologia da prosperidade; premissa de que os crentes, através da fé, desfrutem dos direitos da cura divina, saúde e sucesso.
2. Fortalecimento da consciência e prática da batalha espiritual que traz consigo uma compatibilidade popular. Os obstáculos à prosperidade são atribuídos ao Diabo, seus demônios e/ou forças negativas que eles trazem à vida de uma pessoa. Tais artimanhas incluem, mas não se limitam, ao olho gordo, práticas de feitiçaria, maldições hereditárias, avareza, comportamento promíscuo de um dos cônjuges e participação em religiões afro-brasileiras.
3. Motivação quanto aos usos e costumes pentecostais e para manutenção de uma vida santificada diminui em razão dos ensinamentos sobre prosperidade. A

busca da felicidade, realização e riqueza são colocadas em plano semelhante ou superior à perseverança na salvação até o recebimento do lar celestial (Idem, pg. 43).

A demonologia iurdiana (Igreja Universal do Reino de Deus) resulta da realização de dois movimentos. De um, a recuperação e aceitação das representações e concepções acerca das forças maléficas que acompanham a própria história do cristianismo, e, por outro lado, a identificação das forças do mal, sobretudo nas entidades espirituais que compõem o panteão das religiões afro-brasileiras (ORO. 2005. p. 135).

O terreno para disseminação da crença no mal já estava dado anteriormente ao surgimento da Igreja Universal do Reino de Deus. O desenvolvimento do catolicismo popular no Brasil, longe das normas tridentinas abriu espaço para interpretações dos fenômenos desconhecidos pela população. Foi neste campo de superstições que se formou o catolicismo popular. Este, desde sempre, bebeu nas fontes dos vários misticismos religiosos, fusão de matriz indígena, africana e europeia.

No catolicismo popular, segundo E. D. B. de Menezes, o diabo, implícita ou descaradamente, sempre constituiu um dos personagens centrais, sendo móvel fundamental na explicação dos eventos, das situações e comportamentos (idem p. 135).

Outra denominação muito importante foi a Igreja Internacional da Graça de Deus, tendo como líder espiritual o Pastor R.R. Soares, cunhado de Edir Macedo que rompeu com este para formar essa nova Igreja.

Além da Igreja Iurdiana e Igreja Internacional da Graças, temos a Igreja Mundial, tendo como líder espiritual Valdomiro Santiago, ex membro da Igreja Universal do Reino de Deus. As três assumem rituais muito próximos, isso faz com que os membros dessas denominações circulem entre elas com muita facilidade.

Em geral, as pregações dessas denominações religiosas estão ligadas a membros de outras denominações estadunidense, entretanto não devemos creditar todos os aspectos das religiões neopentecostais aos EUA. Muito de suas pregações estão intimamente ligadas à realidade brasileira.

O combate às religiões de matriz africana encontra um vasto terreno a ser explorado aqui.

Verifica-se no Brasil das duas últimas décadas um acirramento dos ataques das igrejas neopentecostais contra as religiões afro-brasileiras,

processo extensivo aos países latino-americanos, como Argentina e Uruguai, para onde essas igrejas como os terreiros de umbanda e candomblé têm expandido. Esse ataque é resultado de vários fatores, entre os quais podemos destacar: a disputa por adeptos de uma mesma origem socioeconômica, tipo de cruzada prolecionista adotada pelas igrejas neopentecostais - como grandes investimentos nos meios de comunicação de massa e, conseqüentemente crescimento dessas denominações, que arregimentam um número cada vez maior de “soldados de Jesus” – e do ponto de vista do sistema simbólico, o papel que as entidades afro-brasileiras e suas práticas desempenham na estrutura ritual dessas igrejas como afirmação de uma cosmologia maniqueísta. (SILVA. 2007.p 10)

Os casos de desqualificação podem se dar em diversos locais, tais como: escola, transporte público, na praia, escola de samba, condenação de livros didáticos ou por inovações como a capoeira de evangélica ou gospel, movimento que nega as entidades afros. Na visão dessas religiões o mundo está dividido em dois aspectos bem distintos. De um lado encontra-se os irmãos, que são aqueles que fazem parte destas matrizes. Do outro os “do mundo”, que são aqueles que estão perdidos e não conhecem a verdadeira palavra do Senhor Jesus Cristo e precisam ser curados. Dessa forma, o uso de letras de louvação religiosas em ritmos musicais consideradas ofensivas, torna-se um chamariz a população mais jovem. Neste sentido foi criada a “Balada de Cristo” “Funk Gospel” “Pagode Gospel” “Hip Hop Gospel” entre outros.

Esta é uma dimensão importante no imaginário evangélico. E assim avançam entre os roqueiros, funkeiros, traficantes, prostitutas, pagodeiros, mas com uma perspectiva proselitista que visa transformar grupos e pessoas. Em termos políticos, sociais e econômicos este segmento já causou muito impacto e continua causando. [www.cartacapital.com.br/ Rodrigo Martins](http://www.cartacapital.com.br/Rodrigo_Martins) — publicado 23/07/2012 visitado em 27/05/2017.

Cria-se uma linguagem própria dos membros evangélicos que toma dimensões significativas na sociedade, formando um protestantismo mais singular às condições do Brasil

O Brasil que tem sua identidade social e cultural amplamente atravessada pelo cristianismo católico, das últimas décadas para cá, vem sendo afetado pela cultura evangélica seja através do mercado gospel, seja através da articulação de uma gramática tão singularmente acionada pelos seus fiéis. Sendo assim, é comum escutarmos expressões como “só Jesus”; “fulano é um abençoado”, “o sangue de Jesus tem poder”, “tá amarrado”, entre outras. No País, falou-se sempre de uma religiosidade católica difusa que envolvia uma crença compartilhada em certos valores professados pela igreja católica e em um certo repertório sagrado que tinha a ver com a não prática da religião, mas na crença em alguns de seus sacramentos e na força de alguns de seus santos. Mais recentemente observa-se uma religiosidade evangélica difusa, sobretudo no meio popular, mas que se espalha,

paulatinamente, para toda a nossa sociedade. [www.cartacapital.com.br/Rodrigo Martins](http://www.cartacapital.com.br/Rodrigo-Martins) — publicado 23/07/2012 visitado em 27/05/2017.

Todo esse movimento cria um certo estigma das religiões não (neo)pentecostais. Isso vale para a religião católica, afrodescendentes e espiritualista, particularmente. As religiões de matriz africana são aquelas mais destacadas, gerando situações de conflito. No livro *Orixás, Caboclos e Guias – Deuses ou Demônios*, Edir Macedo, nas primeiras edições faz uso de uma imagem de crianças no terreiro com a legenda “Essas crianças, por terem sido envolvidas orixás, certamente não terão boas notas na escola e serão filhos “problemas” na adolescência”. Uma dessas crianças, hoje adulto, lembra que na época foi alvo de chacota ou bullying na escola: “fui chamada de macumbeira, que vivia em religião do demônio” (Carta Capital)

Esse tipo de xingamento aparece muito nas salas de aula, em atividades que discutem questões afro descentes. Mesmo em escolas que trabalham só a “Semana da Consciência Negra” em 20 de novembro, tal situação aparece. Símbolos da herança africana no Brasil (azeite de dendê, galinha a cabidela, turbantes, samba etc..) também são estigmatizados e combatidos de maneira direta ou indireta.

A ação neopentecostal encontra-se também no campo político, formando uma bancada evangélica que é composta por praticamente todos os partidos que tem representação. São vereadores, deputados estaduais, deputados federais, senadores, prefeitos.

Vimos como eles tiveram importância nas eleições presidenciais de 2010, na qual assumiram papel de destaque na polêmica em torno do aborto. O tema entrou na agenda política a ser tratada pelos candidatos. Também tiveram papel de destaque na controvérsia em torno do Kit Anti-homofobia para as escolas públicas e do caso Palocci. Enfim, a presença evangélica remexeu tanto o campo político nacional que começamos a assistir nas campanhas para os cargos eletivos nacionais, estaduais e municipais a apresentação da identidade religiosa dos candidatos. A identidade católica, que de tão hegemônica não precisava ser mencionada, passou a ser mencionada. Também a identidade de candidatos espíritas e ligados a religiões de matriz africana. Todos nós assistimos recentemente a formação do que vem sendo chamada de frente parlamentar de terreiros, por exemplo. [www.cartacapital.com.br/Rodrigo Martins](http://www.cartacapital.com.br/Rodrigo-Martins) — publicado 23/07/2012 visitado em 27/05/2017.

Todo esse movimento encontra-se no interior das escolas, o espaço que deveria ser da diversidade, mas que está se transformando em um espaço onde tais questões estão sendo cerceadas por ações de grupos organizados, visando impor uma determinada visão de mundo. É necessário recriar o espaço da escola para a diversidade, para

críticas para as diversas, religiosas, raciais, culturais etc. baseando-se no respeito mútuo.

Terceiro Capítulo: A Escola Pública

Cada unidade escolar tem uma característica muito específica a qual tem relação com a comunidade em que está localizada. A sua identidade é forjada a partir das relações entre os membros que a compõem, tais como a direção, a coordenação, os professores, os alunos e os pais. São eles que constroem a identidade de cada unidade escolar, levando-a funcionar como uma comunidade no sentido usado por Bottomore.

Comunidade tornou-se uma palavra-chave usada para descrever unidades sociais que variam de aldeias, conjuntos habitacionais e vizinhanças até grupos étnicos, nações e organizações internacionais. No mínimo, comunidade geralmente indica um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada, que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração (BOTTOMORE, 1996:115).

A escola, ao longo de sua história, mostra-se efetivamente como uma comunidade, formada pela equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais. Em alguns casos, há a participação de alguns ex-alunos. Esses segmentos estão inter-relacionando na manutenção da identidade da escola e nos seus aspectos cotidianos. O objetivo neste momento é descrever, mesmo que de maneira sumária, os papéis desempenhados por esses segmentos.

No início de cada ano escolar, a equipe de professores, coordenadores, direção e mesmo os funcionários dedicam-se a realizar o seu planejamento, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico. Trata-se do documento mais importante da escola, pois atinge todas as dimensões da unidade, as pessoas, as normas pedagógicas, a estrutural. Esse documento é revisto a cada três anos - e as avaliações do ano anterior. Essa tarefa é essencial para o desempenho da unidade escolar.

...o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Veiga (2002, p.1):

Logo após o planejamento, já com o início das aulas, é realizada uma avaliação diagnóstica institucional¹⁰ que objetiva complementar as ações dos professores deveram tomar ao longo do semestre. Essas ferramentas são os instrumentos para cada professor conhecer seu público e adequar o currículo ao seu planejamento anual.

Um dos objetivos do planejamento é refletir sobre os resultados da aprendizagem dos alunos do ano anterior e a partir deste instrumento os professores identifique a real situação dos mesmo e os procedimentos metodológicos e a didática a ser utilizada em sala de aulas adequadas às necessidades do educando.

Assim, a partir dos dados, é possível elaborar uma reflexão e iniciar possíveis ações visando superar entraves encontrados. Este momento também pode ser utilizado para discutir questões referentes a temas transversais, projetos educacionais e outros necessários à unidade escolar a fim de atender às demandas da comunidade.

Assim, temas como gênero, questões étnicas, bullying, discriminação, violência, sexualidade e outros temas de destaque que envolvem a comunidade podem ser apresentados. O papel do coordenador educacional neste momento é fundamental, pois a ele cabe orientar os professores de acordo com os encaminhamentos dado pelo Núcleo Pedagógico e da Secretaria de Educação.

Na rede Estadual de Educação, objeto desta pesquisa, há um instrumento de avaliação do processo educacional denominado AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo). Essa avaliação apesar de ser elaborada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), é uma avaliação de uso interno da unidade escolar. Trata-se de um instrumento que, agregado aos registros que os professores já possuem, pode constituir-se em dados para subsidiar a definição de pautas individuais e coletivas dos alunos, e que organizadas em um plano de ação, mobilizem procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo, aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem em defasagem.

Em razão do regime de progressão continuada, no ensino fundamental, essa avaliação só acontece no 6º ano e 9º, deixando um grande vácuo no 7º e 8º ano. Em estudos realizados pelas coordenadoras, a partir das AAP e do Saresp, das escolas em análise, aproximadamente 50% (cinquenta por cento) dos alunos não possuem os

¹⁰ AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo, (Português e Matemática) elaborada pela SEE, está avaliação deve servir como instrumento para verificar as habilidades que os alunos têm maiores dificuldades. Deve ser incorporada as ações do Planejamento e trabalhadas em sala de aula pelos professores de todas as áreas do conhecimento.

conhecimentos necessários para o ano que estão frequentando. Isso pode ser visto a partir dos dados consolidados do IDESP que são disponibilizados para as escolas.

O Ensino Médio, em geral alunos de 14 a 18 anos, registra um número muito grande de evadidos, apesar das tentativas de reintegrá-los às atividades escolares. O principal motivo é o ingresso no mercado de trabalho quase sempre informal, segundo a investigação realizada pela equipe gestora nos anos anteriores. Um segundo fato da evasão escolar, são as constantes mudanças dos pais, muitas vezes de Estado e há também a questão da gravidez.

Neste primeiro momento da pesquisa, buscamos definir o que é a escola a partir do seu cotidiano, ou seja, de suas ações, rotinas dos personagens que a compõe. Conhecer seus personagens internos e externos de forma a tentar trazer para o leitor deste trabalho mais que sua estrutura, trazer os aromas da escola e do seu entorno

Para tanto, iremos estudar o segmento do Ensino Fundamental II, (6º, 7º e 8º anos), do período da tarde nas disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes, com professores, efetivos (PEB II).

As Escolas selecionadas são aquelas a que conseguimos ter melhor acesso, com o apoio da gestão (Direção, Vice direção, Coordenadores) e aquelas em que os professores foram receptivos ao projeto. São elas: EE José de San Martin, EE Arcângelo Sforcim, EE Parque Ecológico. Todas essas escolas encontram-se na “periferia” da cidade de São Paulo, mais especificamente, na Zona Leste.

Em geral, são bairros com poucos ou nenhum equipamento público, particularmente aqueles que dizem respeito à cultura e ao esporte. Dessa forma, a escola, e as igrejas e os bares, os rolês e os bailes funk passam a ser os espaços de encontro dessa juventude. A escolas também atraem essa juventude, em particular aquelas que tem ensino noturno ou as que participam da Escola da Família¹¹. Das escolas selecionadas,

¹¹ O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Em diversas regiões do Estado, as escolas públicas constituem o principal – ou, muitas vezes, o único – equipamento público, especialmente nas localidades em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura.

Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor

Cada escola organiza as atividades dentro de 4 eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.

apenas EE José de San Martí que tem essa característica, as outras duas apenas ensino noturno.

O cotidiano das escolas é recheado de grupos nos quais a diversidade é uma marca forte. São grupos de funk, rap, eletrônicas, RPG, entre outros. Os grupos são mais amplos e neles diversas tribos encontram-se, trocam ideias ou não, mas habitam o mesmo espaço, possibilitando a diversidade.

As Igrejas são locais mais seletivos, não apresentam tanta diversidade; seus frequentadores em geral coadunam de uma mesma visão, particularmente os pertencentes a Igreja Universal do Reino de Deus – IURD, a Igreja Internacional da Graça de Deus e mais recentemente a Igreja Mundial. Essas três denominações têm inovado em suas práticas, atraindo o público jovem em ocasiões específicas. As três, mas principalmente a IURD incrementaram no país o neopentecostalismo, cujo discurso prometem sanar todos os males e agruras dos adeptos. Com esse discurso, frente a uma realidade de vida muito difícil, regiões periféricas têm atraído diversas denominações religiosas. As mais poderosas atuam como franquias, pois já tem um público cativo em razão de sua exposição nas redes de televisão

A ocupação destas regiões periféricas obedece a uma lógica do mercado imobiliário. Em geral são regiões com pouco ou nenhum atrativo de transporte, saúde e educação, segurança etc., onde, com o passar do tempo, em razão da pressão dos movimentos sociais são instalados esses equipamentos. Das escolas aqui analisadas, duas eram as famosas “escolas de lata”¹² o que tornava a vida insuportável em épocas de calor. Os postos de saúde são poucos e na maioria falta médicos. O transporte em geral era

Os espaços escolares, que, antes ociosos aos finais de semana, passam a ser ocupados com atividades planejadas para a comunidade participante, favorecendo a essa o direito de conquistar e fortalecer a sua identidade. Assim, essa comunidade com responsabilidade, apropria-se desses espaços, agregando no seu cotidiano valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa.

Milhares de universitários, de todo o Estado de São Paulo, dedicam hoje, seus finais de semana ao Programa Escola da Família e, em contrapartida, têm seus estudos custeados por um dos maiores programas de concessão de bolsas de estudo do país, realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior - o Programa Bolsa Universidade.

Esses convênios garantem aos universitários 100% de gratuidade nos seus cursos, sendo 50% da mensalidade paga pelo Estado (limitada a um teto de R\$ 500,00/mês renovável anualmente) e o restante financiado pela própria faculdade.

Os universitários contemplados com a bolsa contribuem com seu empenho e dedicação para o crescimento da comunidade local e, quando formados, acrescentarão ao currículo uma preciosa experiência, enriquecida por valores como a responsabilidade social e a participação comunitária.

¹² "Escolas de lata" – instaladas em contêineres metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto –, chamadas oficialmente de "salas emergenciais" para atender a demanda da população. Hoje mantém as estruturas de lata, mas as paredes são de alvenaria. O piso permanece de aço, o que produz um barulho enorme com o andar das crianças

realizado por “peruas” clandestinas e em muitos locais não passavam por não ter condições efetivas. Somente a partir da década de 1990 que algumas políticas públicas têm como alvo essas regiões, buscando dar-lhes maior visibilidade. Juliana do Carmo Silva traz

Os bairros populares, situados às margens da cidade, não eram chamados de periferia. O batismo ocorreu inicialmente na sociologia urbana para designar um espaço de carência, marginalidade, violência e segregação. Daí o termo foi adotado pelos movimentos culturais para, em seguida, ser incorporado pelas políticas públicas que visam à inclusão social - inclusão, diga-se, restrita à participação no mercado de bens de consumo. Ultimamente, a eterna sanguessuga, a indústria de entretenimento, passou a focar a periferia em filmes, novelas, anúncios publicitários etc.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300017#4a

A definição sociológica acima de periferia nos aproxima da ideia de um espaço em que a população resente-se de infraestrutura, de equipamentos culturais, esportivos e ao mesmo tempo há uma enorme abundância de problemas sociais sem que haja por parte do Estado uma ação que vise à melhoria das suas condições de vida. Entretanto, grupo sociais que habitam essa região, ou mesmo entidades não governamentais que nela atuam possibilitaram grandes inovações, criando condições para ampliar a participação cidadã.

A publicização do termo periferia deu ensejo, assim, à sua apropriação por diferentes campos discursivos que buscavam, cada qual a seu modo, cristalizar um significado, conferir-lhe um conteúdo. Esse esforço diferenciado de ressignificação da palavra periferia faz lembrar Bakhtin, que via no signo linguístico "a arena da luta de classes". (Idem)

A periferia foi aos poucos sendo incorporada ao universo midiático como expressão de novas manifestações, mas ressignificando para uma linguagem do mercado. A vestimenta, a forma de falar, as músicas e mesmo os bailes funk foram sendo apropriados por esse universo midiático e passaram a ser consumidos na qualidade de mercadoria gerando dois universos distintos: aquele que mantém as tradições da periferia e aquele que foi incorporado pela mídia. Assim, iremos tentar, na medida do possível, apresentar aspectos desse caldo de cultura que desemboca na escola. A escola é, por excelência, o espaço da diversidade, do multiculturalismo como diz a prof. Dr^a Josildeth Gomes Consorte.

3.1 – As Escolas: O campo de pesquisa

Essa pesquisa irá se concentrar em escolas da rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo na região do extremo Leste da cidade de São Paulo, mais especificamente no entroncamento entre os bairros de São Miguel Paulista, Jacuí, Ermelino Matarazzo, Itaquera e Conjunto José Bonifácio. Essa região é atendida pela Diretoria de Ensino Leste¹, situada na Penha.

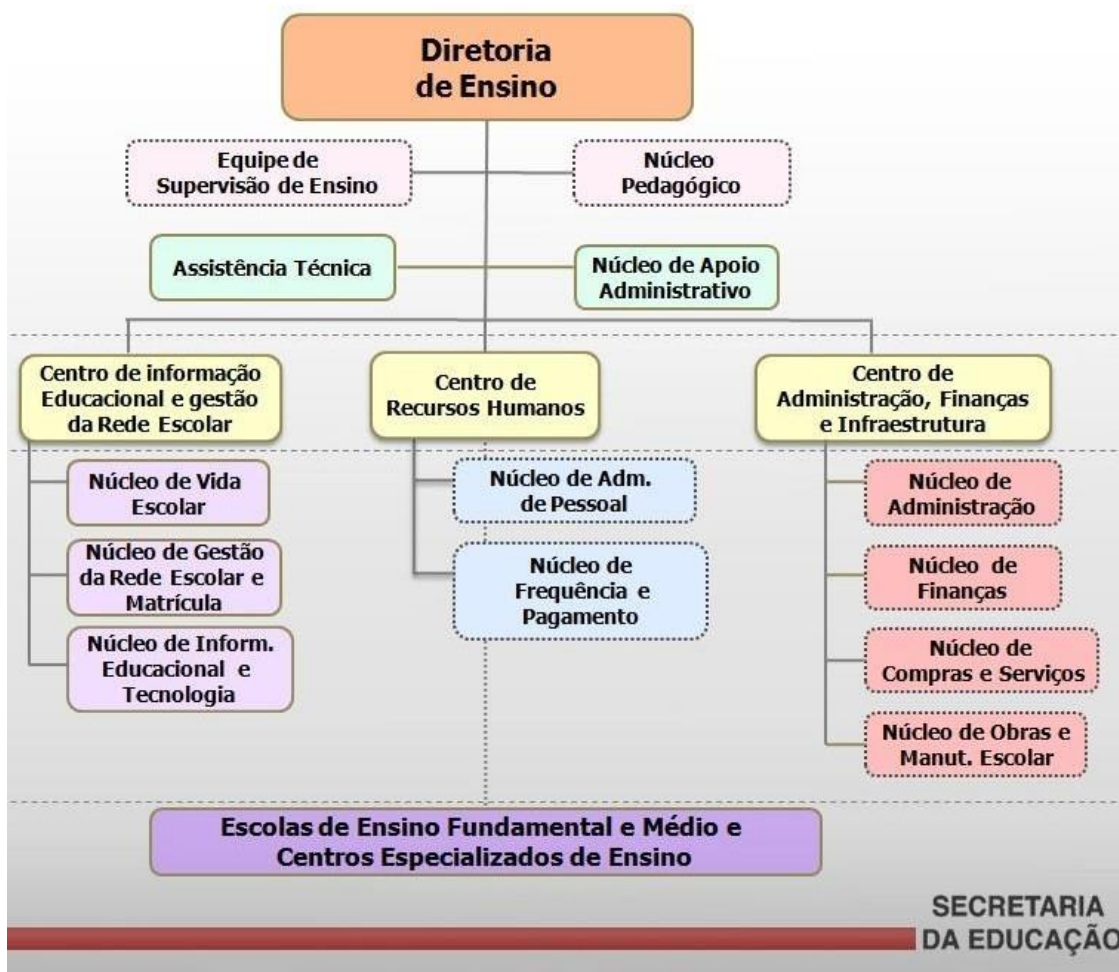
A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é estruturada por Diretoria de Ensino para cada região do Estado. Essas, estão são estruturadas por Núcleos, sendo o Núcleo Pedagógico de Ensino (NPE) responsável pela coordenação e acompanhamento pedagógico das escolas. A Diretoria de Ensino Leste 1 (DERLESTE 1) é composta por 91 escolas, divididas pelos seguintes segmentos de ensino, de acordo, em geral, com a necessidade da região, sendo 38 escolas que tem apenas o Ensino Fundamental I (anos iniciais); 07 escolas com Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA); 34 escolas com Ensino Fundamental II (anos Finais), Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos; 02 escolas apenas com Ensino Fundamental II; 02 escolas de Ensino Médio.

No Núcleo Pedagógico, essas escolas são divididas por segmento: Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e Ensino Fundamental II (Anos Finais), Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

As escolas do Ensino Fundamental I (anos iniciais) são divididas em 05 Polos de atendimento, em média 10 escolas sob a responsabilidade de um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) dos anos iniciais.

As escolas do Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e EJA, são divididas em 07 Polos de atendimento. Em média, são 07 escolas para dois Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico. O Decreto 57.141/2011, que reorganizou a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estabeleceu-se no seu artigo 73, as funções do Núcleo Pedagógico e do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) como unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de

ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão¹³.



A pesquisa irá focar o “ensino da história da África e cultura afro-brasileira”, instituída pela Lei 10.639/03, tendo como espaço privilegiado a escola pública e a sala de aula no seu contraponto com as comunidades locais, particularmente com a oposição do neopentecostalismo, fortemente enraizado nesta região.

Gostaríamos de salientar que a proposta não é o estudo da Lei 10.639/03 em si, mas investigar as razões pelas quais, apesar de ter mais de dez anos, ainda não atingiu de forma aguda as escolas e salas de aula naquilo que é seu objetivo – o combate ao racismo - ou seja, a forma de abordar o tema permanecendo a mesma de cem anos atrás, destacando o sofrimento dos escravos, a violência da escravidão sem tornar

¹³ As funções do PCNP estão definidas no anexo 1.

evidente a importância da matriz cultural africana, em nossa formação enquanto povo, em nossa identidade brasileira.

Escola Estadual Arcângelo Sforcim.



www.google.com/earth

A Escola Estadual “Arcângelo Sforcim”, localizada na região do extremo leste da cidade de São Paulo, na Rua Serra da Moeda, 61 - Chácara Cruzeiro do Sul – São Miguel Paulista. Atende alunos do Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), anos Finais e Ensino Médio. Nos horários da manhã, tarde e noite. Esta Unidade escolar atende aproximadamente 1.000 alunos, nos segmentos citados em três períodos de funcionamento. Manhã das 7h às 12h30 minutos, sendo o intervalo das 9h às 9h20 minutos; tarde das 13h às 18h30 minutos, sendo o intervalo das 15h às 15h20 minutos; Noite das 19h às 23h, sendo o intervalo das 20h40 minutos às 21h.

A Gestão é composta por uma diretora e uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas. Nesta unidade a troca de gestão é comum. Quando a diretora pede sua designação por qualquer motivo, em geral, o novo diretor escolhe novas pessoas para substituí-las.

No início desta pesquisa, em 2014, esta unidade escolar possuía

04 (quatro) 8ª/9ºs anos no período da manhã, 03 (três) 1ªs séries, 2 (duas) da 2ª séries e 01 (uma) 3ª série do Ensino Médio; no período da tarde, são: 01 (uma) 5ª/6º ano, 04

A chácara Cruzeiro do Sul é quase que exclusivamente residencial, mas bastante heterogênea do ponto de vista social. O entorno caracteriza-se por uma grande diferença de nível social, sendo uma parte com moradias bem estruturadas e outra parte com construções bastante precárias (áreas de ocupação), cercadas por conjuntos habitacionais populares. As atividades comerciais são insignificantes, tendo apenas pequenos comerciantes, normalmente bares que servem bebidas alcoólicas, isso faz com que seus moradores sejam obrigados ao deslocamento para outras partes do Distrito para atender às necessidades de compra. Os alunos, na sua maioria, são oriundos da comunidade chamada de "Santa Inês", um agrupamento residencial resultado de ocupação, com infraestrutura precária – rede de esgoto, creches, posto de saúde, equipamentos culturais etc.

Uma das poucas opções de lazer é uma praça, com estrutura para prática de esportes, porém, como existe muita violência, e deste espaço ser dominado por usuários de drogas, esta é subutilizada. Não há posto policial próximo. O atendimento de saúde é realizado em um centro da Prefeitura, com consultas e farmácia, mas onde não são realizados exames.

O Plano de Gestão da Unidade Escolar classifica os alunos como sendo de baixa renda familiar. As mães, em geral, são as chefas da família, garantindo o sustento dos filhos. Em grande parte, o marido “largou” a família e foi constituir outra. Uma parcela significativa dessas crianças e adolescentes que frequentam a Unidade Escolar que é cuidado pelos avós, principalmente nos assuntos relacionados à educação. Há uma baixa adesão das famílias na participação da vida da UE.

Outra característica marcante dessa comunidade é a idade dos pais desses alunos, em geral, jovens entre 25 e 30 anos, com baixa escolaridade, dificilmente acima do Ensino Médio Completo.

O corpo docente da escola Arcangelo Sforcim, com o ingresso dos aprovados em concurso público da Secretaria Estadual de Educação, em 2014, passou a contar com 74 (setenta e quatro) professores. A maioria dos docentes mora em bairros próximos da escola e deslocam-se em carros próprios. Poucos utilizam transporte coletivo. Todos os professores trabalham em amis de uma escola, maioria na rede Estadual e Municipal de Ensino, 04 (quatro) professores atuam em Redes particulares e um deles é Coordenador Pedagógico em uma escola particular.

Na unidade Escolar, 06 (seis) professores são readaptados por problemas de saúde e exercem outras funções na escola fora da sala de aula: na sala de leitura, no apoio às coordenadoras, na secretaria da escola.

Ao longo de dois anos frequentei a escola. Nestas visitas a constatação de ausência de professores era alta, quer por licença saúde, atestado médicos ou simplesmente faltas. Normalmente a escola substitui o professor ausente com os professores eventuais.

Os professores, de maneira geral, queixam-se das dificuldades apresentadas para realização do seu trabalho, e as principais reclamações são: indisciplina dos alunos; desinteresse na realização das atividades propostas; violência nas salas de aulas; número excessivo de alunos matriculados por turmas; falta de reconhecimento social da função educativa; desvalorização salarial; ter que atuar em mais de uma rede de ensino (municipal ou particular); falta de tempo para preparar adequadamente as aulas e de estudar.

Os espaços para elaboração de atividades diversificadas realizadas pelos professores são: uma sala de leitura, com uma quantidade razoável de livros, mas pouco utilizada para fins pedagógicos, pela falta de profissionais que sejam responsáveis por seu funcionamento. Em conversa com alguns dos profissionais que atuam nesta sala de leitura, em geral professores readaptados, eles argumentam que a criação deste projeto foi uma forma da Secretaria do Estado da Educação não contratar um bibliotecário. Existe uma sala com 16 (dezesesseis) computadores ligados à internet para uso educacional, no projeto ACESSA, da Secretaria Estadual de Educação e uma sala de vídeo equipada.

Os professores quando não estão em atividade profissional dispõem uma sala com instalações modestas.

Atendimento à comunidade escolar

Por se tratar de uma comunidade carente, muitas famílias fazem parte do Programa Bolsa Família do governo Federal, média de 05 alunos por sala estão inscritos. A merenda escolar é uma necessidade e são servidas merendas nos 03 (três) períodos aos alunos. Além disso, a escola conta também com uma cantina (alugada) que só abre nos horários de intervalo. O dinheiro arrecadado mensalmente com o aluguel contribui na aquisição materiais pedagógicos, investimento em ambientes educativos, entre outras reformas necessárias. O dinheiro enviado pelo governo do Estado não é suficiente para suprir as necessidades da escola.

O atendimento dos pais e responsáveis é realizado, além das reuniões bimestrais, sempre que há necessidade em razão de questões pedagógicas e/ou disciplinares. Em geral são os professores que encaminham o pedido a coordenação e está faz a convocação.

Escola Estadual Parque Ecológico

A Escola Estadual Parque Ecológico fica localizada na Rua Japichaua, 300, região do extremo leste da cidade de São Paulo, no perímetro urbano. A autorização de funcionamento/instalação da Unidade Escolar foi dada em 07/12/1999, sendo autorizado ensino fundamental em 07/07/2000 e Ensino Médio Regular em 13/06/2002. Assim como outras escolas da região, é uma escola relativamente nova que atende a uma demanda muito específica de uma população de ocupação que fica entre o rio Tiete e Rodovia Airton Sena de um lado, Avenida Dr. Assis Ribeiro do outro.

Essa escola, por anos, foi denominada “escola de lata”, ou modelo “Nakamura”, que foi proibida pelo Ministério Público em razão da precariedade que apresenta. No entanto, essa Unidade, em razão de reformas que foram realizadas, mantém atendendo alunos.



www.google.com/earth

Ela atende no período da manhã e tarde, com aproximadamente 620 alunos em 2015, distribuídos da seguinte forma: Ensino Fundamental II com 25 alunos e ensino médio com 30 alunos, sendo distribuídos pelas salas por idade. No período da manhã, conta com Ensino fundamental I, com 08 salas e ensino médio, com 05 salas. No período da tarde, atende o ensino fundamental I e II com um total de 11 salas.

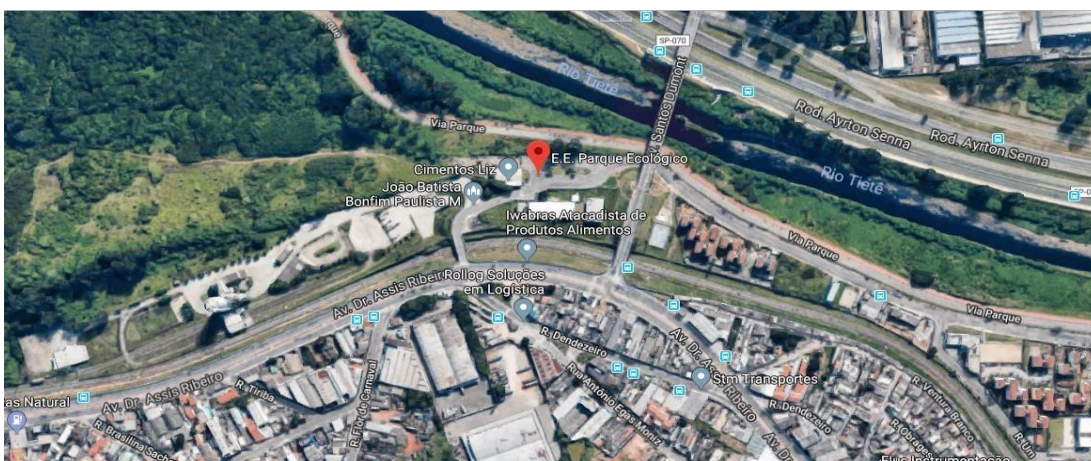
Atualmente, por conta de uma resolução da Secretaria Estadual de Educação, existe uma única coordenadora que atende os três segmentos da escola - Ensino Fundamental I - anos iniciais (do 1º ano ao 5º ano); Ensino Fundamental II - anos finais – (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio. Tais atribuições têm prejudicado o desempenho desta, pois a gama de trabalho aumentou demasiadamente.

O quadro de professores é formado por 42 profissionais, sendo 25 concursados e efetivos de cargo e 17 Categoria “O”¹⁴, apenas um professor não tem curso superior, formado no Magistério. O núcleo administrativo é formado por 10 funcionários (Diretora, Vice-Diretora, Gerente de organização escolar e Agentes de organização escolar). Estes últimos têm formação de ensino médio. Todos são concursados e efetivos de cargo. O núcleo Operacional é formado por 06 funcionários contratados/terceirizados, sendo 04 auxiliares de serviço e 02 merendeiras.

Esta unidade escolar, de maneira geral, apesar de estar em uma região com alta vulnerabilidade social, de acordo com os estudos da SEE, mantém índices bastante significativos. Sua taxa de evasão, tendo como referência a Diretoria de Ensino Leste1, e as características da população atendida que se encontra em constante processo de migração, pode ser considerada baixa. No ano de 2014, a taxa de evasão desses alunos do ensino fundamental I foi de 1%, no ciclo intermediário foi de 4%, Ensino fundamental II foi de 7%, no ensino médio oscilou entre 0% e 2%.

As taxas de retenção também ficaram abaixo da média da Diretoria de Ensino Leste, sendo de 1% no Ensino fundamental I, 4% no ciclo intermediário, 9% Ensino fundamental II. No ensino médio, no 1º ano, a taxa foi bastante elevada, atingindo uma marca de 11%, mas nas séries seguintes foram, respectivamente de 2% e 0%.

Trata-se de uma escola que tem uma taxa muito pequena na defasagem idade/série, sendo os seguintes números: no ensino fundamental de 1%, ciclo intermediário de 1%, no ensino fundamental de 3% e no ensino médio de 0%.



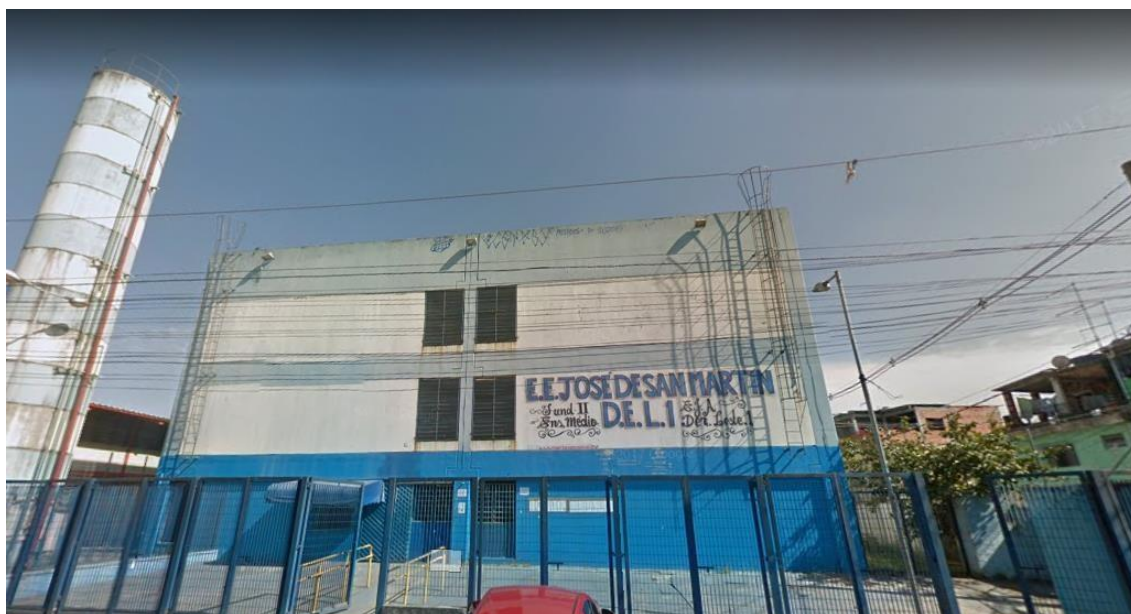
www.google.com/earth

¹⁴ São Professores contratados de acordo com a lei 1093/09 em situação precária.

Escola Estadual Jose de San Marti.

Escola Estadual José de San Martín localizada no bairro Vila Nova União, no distrito do Jacuí, com uma população de aproximadamente 113.010, a taxa de alfabetização em 2010 de 95,91% ¹⁵.

Essa região é fruto de ocupação dos movimentos populares da região. Ao sul da escola fica a Av. Dr. Assis Ribeiro, uma das principais vias de deslocamento para a região leste e Av. São Miguel; ao norte Rodovia Airton Senna e o Rio Tiete, a Leste Rio Jacu e Estrada Jacu - Pêssego e a Linha 12 Safira da CPTM; e a Oeste o Parque Ecológico do Tietê. O acesso a este bairro se dá por uma passagem de nível. Há creche da prefeitura, uma creche dos maristas, uma escola de ensino fundamental I (anos iniciais), denominada Escola Estadual República de Honduras.



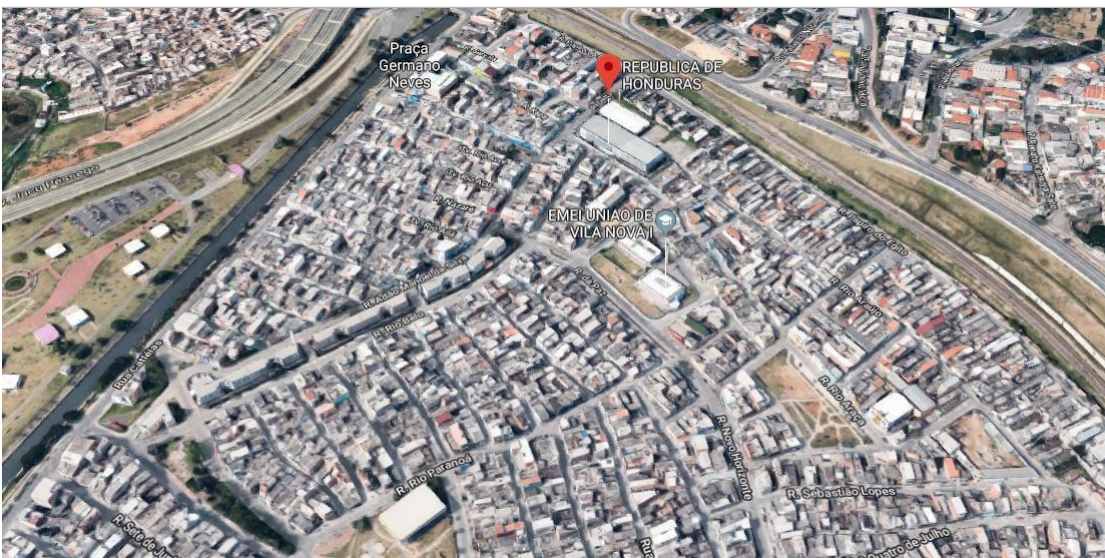
www.google.com/earth

Trata-se de uma região com alta vulnerabilidade social, com poucos equipamentos públicos culturais, esportivos, sendo a escola centro de atividades culturais e esportivas. Essas atividades são desenvolvidas em razão da Escola San Martín fazer parte do programa da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, “Escola da Família” que permite diversas atividades culturais, educacionais e esportivas nos finais de semana com a participação da comunidade.

¹⁵ <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/index.php?cat=8&titulo=Educa%E7%E3o>. Visitado em 31/07/2015



Do ponto de vista educacional, esta unidade escolar oferece como modalidade de ensino no período matutino o Ensino Médio e uma sala de 9º ano de Recuperação de Ciclo (RCI), período vespertino o Ensino Fundamental II (anos finais) e no período noturno o Ensino Médio e o Ensino Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com um total de 1731 alunos distribuídos pelas modalidades apresentadas.



www.google.com/earth

Esta instituição escolar está estabelecida em prédio de dois pavimentos, denominada como “Padrão Nakamura”¹⁶, também conhecida como escolas de lata. Possui 15 salas

¹⁶ Referência ao nome do Fabricante. São escolas de estrutura metálicas pré-moldadas que foram reformadas com parte de alvenaria, piso metálico sobreposta com borracha, escadas metálicas com pouca ventilação e muito ruído.

de aula, sala da direção, da secretaria, dos professores, coordenação, informática (Acessa), vídeo, almoxarifado, banheiros administrativos masculino e feminino, banheiros para portadores de necessidades especiais, um depósito, uma quadra oficial coberta, sala de vídeo equipada com data show, notebook e caixa de som, biblioteca com acervo de qualidade sem sistema de empréstimo. A sala de informática possui dezesseis computadores com acesso à internet.

O corpo docente é composto atualmente por oitenta e seis professores, sendo trinta e seis efetivos, quatorze categoria “F” e trinta e nove categoria “O”.

A escola participa do “Programa Escola da Família”, projeto da Secretaria Estadual da Educação que promove, junto à comunidade, atividades educacionais, esportivas e culturais, nos finais de semana.

Na região que as três escolas atendem, temos diversas igrejas neopentecostais, sendo as que mais se destacam são a Universal do Reino de Deus, Igreja Renascer e a Igreja Mundial. Duas Igrejas Católicas, uma delas a Igreja de São Francisco de Assis comandada pelo padre Ticão.

3.3 – O Silêncio no Currículo do Estado De São Paulo

Só podemos compreender o presente nos referindo ao passado e estudando-o de forma contínua, quando qualquer um dos fenômenos complicados de nossa vida cotidiana nos deixa perplexos; quando surgem problemas religiosos, políticos ou raciais, precisamos sempre nos lembrar de que, embora sua solução esteja no presente, sua causa e explicação se encontram no passado. (Du Bois, 1905, p. 04, Apud, KARENGA, ano, p 333)

Para compreender as questões que envolvem a cultura africana e afrodescendente nos currículos escolares, é preciso, como afirma Du Bois, retomar o passado, para identificar quais elementos políticos e culturais responder adequadamente à situação em que encontramos nos dias de hoje.

A definição do currículo escolar assume uma centralidade na definição do modelo de escola e do próprio sistema escolar que será implementado, bem como na didática que será adotada. Trata-se de um “campo” de intensas disputas, pois, segundo a visão aqui assumida, esse conjunto que irá construir “o tipo de ser humano desejável para uma determinada sociedade”¹⁷. Dessa forma, compreende-se toda a disputa em torno de sua definição, particularmente na disciplina de História, como nos é relatado por Maria do Carmo Martins sobre a construção da proposta curricular de História para o Estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1992, onde destaca, por exemplo, a disputa entre dois educadores: Palma Filho e Rose Neubauer.

Para o primeiro, segundo Maria do Carmo Martins “a escola era uma instituição política, capaz de promover mudanças estruturais na sociedade e nesse sentido, um dos espaços em que o indivíduo exerce seu direito à cidadania”. Já Neubauer adverte:

Não faz sentido, por outro lado, atribuir à escola o papel de agência conscientizadora do povo a respeito de seus direitos e do seu potencial de ação política, como foi postulado por vários pedagogos nos últimos dez anos. (...). É necessário reconhecer que a escola é uma instituição cujo objetivo fundamental é a socialização dos conhecimentos acumulados. Não há como negar que o papel inerente à escola seja a transmissão do saber sistematizado - formação cultural como instrumento de inserção social dos indivíduos enquanto cidadãos. É esta a sua função possível e indispensável (SILVA, 1988. p 12/13. Apud. Martins, 1988. p. 12)

Essa disputa em torno de um projeto hegemônico educacional é muito elucidativa do caráter de centralidade que a escola, em geral e a educação, em particular, assume, na

¹⁷ SILVA. Tomaz Tadeu. Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo. p. 15. 2005.

definição do currículo a ser implementado. Mesmo sendo de uma mesma filiação partidária, os objetivos expostos se contrapõem. Isso é ilustrativo das definições em torno do currículo. Entretanto, nosso objetivo aqui é analisar o currículo do “Estado de São Paulo” que foi construído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir de uma proposta curricular elaborada no ano de 2008 e que foi sendo definida até sua conclusão final em 2010. O debate acima referido servirá como meio de demonstrar as disputas existentes. Como se trata de uma análise em retrospectiva, torna-se vital elucidar os personagens que fizeram parte deste Processo.

O Governador de São Paulo (2007/2011) José Serra; nos dois primeiros anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi ocupada por Maria Helena Guimaraes Castro, (2007/2009), em seguida substituída por Paulo Renato de Souza (2009/2010). Foi período que o currículo foi implementado, primeiro como proposta e depois oficializado. A versão que iremos utilizar nesta análise é de 2012 que, em linhas gerais, pouco foi alterada desde sua implementação.

O nosso foco aqui será a introdução de estudos da cultura africana e afrodescendente como é colocada pela lei 10.639/03 que altera a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

O atual currículo das escolas públicas do Estado de São Paulo foi construído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir de uma proposta elaborada em 2008 e que foi sendo implementada até 2010, ano de sua conclusão definitiva.

No caso específico deste trabalho, foi examinado o currículo referente à área de “linguagens, códigos e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias”. Eles expressam a base curricular comum para os alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo e define as metas que os alunos têm direito a alcançar em cada área/disciplina.

Visa a auxiliar o educador a construir possíveis intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingir tais metas. Os princípios centrais apresentados por ele são:

[...]a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e da escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2011, p.12).

A função de letramento relegada para a escola, a partir da modernidade, como a função de possibilitar “o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres”, é manifestada da seguinte forma: “Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2011, p.17).

Neste documento, a competência leitora e escritora adquirem um aspecto central e essencial que é definido como “objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas [...] Para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos” (SÃO PAULO, 2011, pp. 19-23).

A qualidade da cidadania é determinada por seu aspecto adaptativo: quanto mais a cidadania promove a adaptação do indivíduo às exigências e demandas da sociedade capitalista, mais qualidade ela apresenta:

Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade (SÃO PAULO, 2011, p.22).

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a qualidade como um dos princípios norteadores da educação, porém, tal qualidade está inserida num sentido de adaptação do indivíduo à sociedade. Quando o parâmetro de qualidade visa a construir uma educação adaptativa, ela esvazia o potencial emancipador da própria educação. Já havia mencionado, em suas reflexões, que as propostas pedagógicas atuais provenientes das políticas educacionais no Brasil buscam a formação de um indivíduo adaptado.

A subserviência e a redução da educação ao propósito de capacitar o indivíduo à sociedade capitalista são explícitas. No Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias” (SÃO PAULO, 2011) preconiza-se que o domínio das linguagens representa um elemento primordial para a conquista da autonomia, e permite a comunicação de ideias “a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada” (SÃO PAULO, 2011, p.19-20).

O objetivo do ensino, segundo o Currículo do Estado de São Paulo não é formar especialistas, mas fazer com que o aluno consiga “identificar e ter visão crítica daquilo

que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho” (SÃO PAULO, 2011, p.22).

Esse currículo também determina, de forma explícita, sua finalidade enquanto educação para o trabalho. Dentro de uma realidade bastante específica onde o trabalho humano deixa de ser o principal agente de construção e de transformação da matéria-prima, busca capacitar a ação humana à adaptação das mais variadas formas de tecnologia e, com isso, formar pessoas que possuam a flexibilidade exigida para se adaptar ao mercado na esfera produtiva.

À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 25).

Dessa forma, esse documento explicita que “a preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2011, p.25). O documento orienta também que “o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular” (SÃO PAULO, 2011, p.25). Nesses termos, a educação pública do estado de São Paulo está voltada para o mercado onde não se faz necessário “dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades” (SÃO PAULO, 2011, p.22), mas apenas a um saber adaptativo à esfera da produção capitalista. Uma educação que não tem como finalidade levar o indivíduo à autonomia do conhecimento, mas apenas que define como crucial capacitá-lo à flexibilidade exigida pelo rápido desenvolvimento tecnológico.

Além disso, esse documento é delineado por princípios mercadológicos, sem acolhimento social, capaz de reduzir e esvaziar o sentido de uma escola pública.

Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser 40 democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados (SÃO PAULO, 2011, p.15)

Nesse sentido, a escola perde sua finalidade formativa de construir e transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, de ensinar a “dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades” (SÃO PAULO, 2011, p.22). Esse documento assume a responsabilidade de levar o aluno a aprender os conhecimentos básicos, aqueles considerados indispensáveis para a manutenção da realidade social:

Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SÃO PAULO, 2011, p.15)

Assim, como manifestado por Libâneo (2012), as orientações educacionais determinadas pela doutrina neoliberal criticam o insucesso da escola tradicional, aquela que buscava formar alunos capazes de dominar a estrutura conceitual, um tipo de escola que estava de fato focada no ensino. Segundo esse documento, “a tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil” (SÃO PAULO, 2011, p.25).

Além da análise de Libâneo (2012), é importante ser incluído no bojo desta análise que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, acarretou uma adequação constitucional às reformas neoliberais ocorridas no Brasil. Segundo Silva (1998, p.29), o espírito da LDB deve ser compreendido num

contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil” em que ocorre uma “alteração do papel do Estado em relação a seus deveres com a educação” (SILVA, 1998, p.29).

Segundo essa autora, as próprias normas para a organização do sistema escolar como a descentralização, municipalização e a flexibilização “acabam por funcionar como mecanismos da velha lógica de exclusão dos alunos do sistema escolar” (SILVA, 1998, p.30).

Para Silva (1998),

o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está

sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-a então como lógica de mercado” (SILVA, 1998, p.30).

Desse modo, a análise de Libâneo (2012) só confirma o que já havia sido indicado logo na elaboração dessa LDB (SILVA, 1998), legislação que é de fato um marco para a educação básica no Brasil. A aproximação dessa legislação com as aspirações do modelo econômico neoliberal, a transformação da escola em locus de acolhimento social, de execução de um tipo de assistencialismo, que visa à adaptação do indivíduo, à esfera do trabalho no modo de produção capitalista atual, já havia transparecido na construção da própria lei.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2011), a escola deve contemplar uma educação tecnológica básica com a finalidade de “preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente” (SÃO PAULO, 2011, p.24). Dessa forma, o currículo concebe o trabalho como prioridade e é definido “como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas (SÃO PAULO, 2011, p.25). A relação entre escola e sociedade é determinada pelo mercado de trabalho. A escola não age no sentido de construir em seus alunos uma leitura crítica sobre a sociedade onde ficariam evidenciadas as suas contradições e as possibilidades de transformação, mas, ao contrário, assume uma perspectiva de adaptação à sociedade existente.

Além da redução dos conteúdos escolares às necessidades determinadas pelo mercado de trabalho, esse currículo também concebe a sociedade a partir de uma perspectiva equivocada, que compreende a sociedade atual como uma “sociedade do conhecimento”.

Para Duarte (2001, p.39), a concepção “sociedade do conhecimento” é ideológica, isto é, ela é transmitida como se fosse válida e positiva para todo o conjunto da sociedade, mas representa os interesses da classe dominante para a continuidade da exploração capitalista. Para ele, a ideologia da sociedade do conhecimento é construída a partir de falsos pressupostos que apresentam visões distorcidas da realidade social brasileira.

A primeira ilusão corresponde à ideia de que “vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet” (DUARTE, 2001, p.39) e transmite a falsa ideia de que a sociedade contemporânea concede acesso livre ao conhecimento.

A segunda ilusão define que “a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos” (DUARTE, 2001, p.39); com esse tipo de concepção se reduz a capacidade reflexiva humana a um aspecto utilitário e prático orientada à resolução rápida de problemas.

A terceira ilusão concebe que “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas, sim, uma construção subjetiva” (DUARTE, 2001, p.39) e define assim que o conhecimento é um processo individualizado e desvinculado da realidade material histórica.

A quarta ilusão compreende que “os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade” (DUARTE, 2001, p.39) e descontextualiza e iguala os conhecimentos técnicos aos conhecimentos estéticos, éticos e políticos. A quinta ilusão ocorre através da percepção de que os problemas da humanidade “existem como consequência de determinadas mentalidades” (DUARTE, 2001, p.39), mas que excluem as contradições concretas e materiais do sistema econômico capitalista.

Segundo Duarte (2001, p.36), a concepção de “sociedade do conhecimento” está contida nas pedagogias do “aprender a aprender”

O Currículo do Estado de São Paulo interpreta a realidade social a partir da mesma concepção. Ele busca contemplar “algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa” (SÃO PAULO, 2011, p.9), a fim de preparar os alunos para este novo tempo. Ele expressa a ideologia de que o conhecimento é algo acessível a todos, onde “a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo” (SÃO PAULO, 2011, p.13).

A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade (SÃO PAULO, 2011, p.20).

O Currículo do Estado de São Paulo assume essa perspectiva ideológica de uma sociedade dinâmica e busca nortear e reduzir a função da própria escola mediante o reducionismo à sociedade do conhecimento. A teoria pedagógica defendida para alcançar o desafio de adaptar os jovens a uma sociedade do conhecimento define um ensino estruturado no desenvolvimento de competências. Segundo esse próprio documento:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2010, p.9).

Assim, como exposto por Duarte (2001), as concepções pedagógicas denominadas de “pedagogias do aprender a aprender”, que visam à construção de competências, aproximam-se mais do quesito adaptação e se afastam de uma educação que construa o sentido de emancipação.

As disciplinas de Arte, História, Sociologia, Filosofia em articulação com outras áreas do conhecimento contém os elementos essencialmente dialéticos fundamentais para o alcance da emancipação. Essas disciplinas não articuladas entre si e muito menos articuladas com o todo, ficando em suas caixinhas, não conseguem contribuir de maneira efetiva nesta construção, deixando de lado o lado reflexivo que o aluno tem, o potencial de realizar, apenas resvalando neste aspecto.

Todas as contradições apontadas e analisadas acima podem interferir nas práticas cotidianas dos professores. Portanto, é necessária a proposição de um componente teórico que consiga aprimorar, a partir de uma crítica, as teorias pedagógicas que orientam as práticas em sala de aula. Talvez, a partir dessa crítica, a escola pública de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo possa se aproximar mais de uma educação que de fato construa e atinja a emancipação.

Essa visão panorâmica sobre o currículo teve por objetivo demonstrar a quem se destina seu conteúdo e sua proposta metodológica. Não se trata de uma proposta emancipadora e isso fica mais evidente com o conteúdo selecionado e as propostas a serem analisadas. No quesito aqui analisado, a lei 10639/03 não é contemplada, isto porque se trata de uma ideia de emancipação da comunidade negra por meio da

construção de sua identidade. As orientações existentes no currículo não contemplam essa ideia, mas mantêm uma visão já existente.

Apontamentos Finais

Na sociedade contemporânea, a escola foi pensada como um espaço de formação coletiva dos indivíduos num “processo civilizacional”. Tal tarefa fica mais evidente com a difusão das ideias do iluminismo e posteriormente com a conquista realizadas pela Revolução Francesa de 1789.

Condorcet foi um dos maiores entusiastas da Educação, particularmente da educação pública. “A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos”. Tal assertiva baseia-se na ideia de construir um mundo em que a liberdade, justiça e felicidade reine de tal forma a conduzir os seres humanos a um mundo de igualdade. Assim, a educação teria como finalidade criar as condições de **todos** os habitantes de um país conhecer seus direitos e seus deveres, a fim de poder exercer uns e cumprir outros, sem serem obrigados a recorrer a uma razão de outros, ou seja, dar-lhe autonomia segundo o princípio elaborado por I. Kant “ousar saber” como forma de romper com a os tutores, com os senhores. Cada indivíduo sendo capaz de pensar por si e tomar as suas decisões, levando a humanidade a um novo patamar da civilização.

Esse pensamento começa a tomar forma com Revolução Francesa, marcada pela ascensão da burguesia ao poder. Essa classe social, neste momento, representava os interesses universais, ou seja, de todo um conjunto de pessoas que era denominado povo. Assim, garantir a universalidade de acesso à educação, a gratuidade e a independência, particularmente da Igreja, significava atender aqueles valores que naquele momento foram fundamentais, ou seja, a garantia de todos aqueles que genericamente eram denominados “povo” passassem a condição cidadãos.

A Revolução Francesa de 1789 transformou o mundo do ponto de vista social e político, entretanto, a partir de um determinado momento a burguesia passa agir como classe dominante, atendendo aos seus interesses, passa por uma transformação importante, formando uma nova camada social de pessoa despossuída de direitos fundamentais, inclusive de cidadania. Cria-se a

dicotomia entre a burguesia (classe dominante) e a classe trabalhadora (dominados)

Em cada região do mundo essa ação da burguesia assume características particulares, mas de forma geral as camadas de trabalhadores não irão participar de forma igualitária na divisão das riquezas produzidas.

No item que nos cabe, a universalização de acesso à escola, passa por vários momentos de discriminação. Em um primeiro momento, os trabalhadores em geral não foram totalmente incorporados neste processo. Mas ao observarmos mais atentamente veremos que as mulheres em particular sofreram com a discriminação de acesso e permanência na Escola. Esse processo é particularmente a descrição Europa. Quando observamos a história no Brasil, podemos destacar outros grupos que foram discriminados: Mulheres, Negros e Índios.

Assim a escola pode ser vista de várias formas: como um espaço de liberdade; como um espaço de reprodução; como um espaço de conhecimento; enfim a escola pode atender a diversos interesses.

A escola brasileira foi formada no interior de uma sociedade de mentalidade escravocrata, onde a “população negra” foi, ao longo de quase quatro séculos, desqualificada e a “população branca” foi supervalorizada.

Trata-se de uma escola em que seu currículo sempre atendeu ao eurocentrismo, desqualificando outras formas de pensar, agir, fazer. Tal atitude foi legitimada no campo da antropologia evolucionista que “justificavam a inferioridade dos negros africanos e a superioridade dos brancos europeus”, a tal ponto que, apoiando-se nas teorias da biologia passam “a defender a existência de raças diferentes”, pensamento muito difundido no Brasil, principalmente na tentativa de justificar teorias de “branqueamento” da sociedade.

Ainda hoje temos resquícios de tal pensamento mesmo nas escolas pela “falta de formação” dos educadores para lidar com atitudes discriminatórias, preconceituosas e racista.

A década de 1980 é um marco na construção de uma escola que valoriza a diversidade, particularmente com a Constituição de 1988, a constituição cidadã. Foi neste momento que alguns pesquisadores passam a se debruçar em temas até então ligados a diversidade e particularmente sobre os estereótipos apresentados nos materiais didáticos sobre a população negra. Começam a fazer levantamento dos conteúdos dos “conteúdos discriminatórios presentes nos livros didáticos e sua influência na formação de crianças e adolescentes”. Isabel dos Santos (2001) destacou os seguintes itens de estereótipos: a) as imagens das mulheres negras eram sempre caricatas, com lenços na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras eram sempre “cuidadoras” sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não qualificadas (pedreiros, domésticas, etc.) d) a invisibilidade da população negra, pois apesar de representar 44% da população, em meio a multidões aparecia apenas um negro; e) os negros como sinônimo de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos.

Atualmente existe uma diversidade maior de materiais didáticos que buscam romper com esses estereótipos, entretanto, ainda resiste uma forma de olhar para a população negra de forma a discrimina-la.

Uma escola que trabalha pela equidade deve estar constantemente atenta para as situações cotidianas, surgida na sala de aula, no pátio, na sociedade realizando intervenções para realizar uma educação pelas relações étnicos/raciais, valorizando a questão do gênero e apontando para os valores humanos como objetivo formador.

Cabe aos educadores identificar visões estereotipadas e propor realizar uma leitura crítica do tema. Deve estar atento a questão da autoestima dos alunos negros e não usar uma metodologia que reforcem os estereótipos destacado aqui entre outros.

O nosso momento histórico educacional busca romper com tradições que se estabeleceram ao longo da nossa história, ou seja, de uma escola excludente. A escola que acolhe, respeita a diversidade deve estar ancorada em bases sólidas na construção de uma sociedade justa e equitativa. Não deve haver discriminação de nenhum gênero e dessa forma construir uma sociedade fraternal, romper com as bases de uma estrutura cindida por valores e princípios não coadunam com aqueles que nos faz seres humanos. Em outras palavras, trata-se de um processo civilizatório.

Entretanto, observamos que a cada dia há mais intolerância em relação ao outro. Há uma atmosfera de fascismo que nos ronda a sociedade mundial. A questão da imigração, da homofobia, de gênero, enfim, são os mais diversos problemas que havíamos pensado que ter sido superados, principalmente a partir da segunda guerra mundial. É por meio da prática docente que podemos contribuir para a construção desta sociedade baseada na diversidade. Assim, é sua acepção mais corrente é urgente de uma prática docente que seja voltada para a diversidade étnico e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos.

Percebe-se que diante do novo cenário da educação, os profissionais se veem obrigados a refletir e tomar consciência acerca das limitações sociais, culturais e ideológicas que se fazem presente na prática docente, cujas reflexões permitirão aos profissionais perceberem que a educação dentro de dada sociedade se revela como instrumento de manutenção, tem um fim em si mesmo.

Desta forma, ela precisa de pressupostos metodológicos e de conceitos que possam fundamentá-la. Considerando esse novo cenário da educação, faz-se necessário que as instituições de ensino possibilitem aos docentes e discentes condições para efetivar o conhecimento e a valorização das relações étnico-raciais, com vistas a atender às necessidades vigentes da educação. Sendo assim, o espaço escolar configura-se como um ambiente propicio para a construção de uma sociedade justa e igualitária, rompendo com os indícios de exclusão. Seguindo essa linha de raciocínio, Lopes (2008, p.183) enfatiza que: É preciso insistir sempre que a sociedade brasileira é preconceituosa e

discriminadora em relação à sua população. Em decorrência, o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permite a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos. A instituição escolar precisa desenvolver programas que reconhecendo as diferenças e respeitando-as, promovam a igualdade de oportunidades para todos, o que se traduz pela oferta de escola de qualidade.

No cerne dessas discussões, percebe-se que para atender às novas demandas da contemporaneidade, principalmente no que concerne à criação de sujeitos plurais, competentes e críticos, faz-se necessário urgentemente políticas públicas que venham viabilizar o processo de formação dos educandos, considerando as características heterogêneas desses sujeitos. Nessa perspectiva, a Lei 10.639/2003, passou a ser um ponto sempre presente nos debates educacionais, estendendo o seu campo de ação a um número cada vez maior de indivíduos com o intuito de universalizar o direito de expressão, sem haver qualquer tipo de discriminação ou preconceito racial.

Em virtude dessas necessidades educacionais, as instituições de ensino devem trabalhar numa perspectiva transformadora, desencadeando nos professores capacidades de refletir e teorizar suas próprias ações, buscando um conhecimento inter e transdisciplinar no sentido de assegurar aos educandos autonomia, respeito e valorização das diversidades étnico-racial e cultural. Corroborando com essa reflexão, Gomes (2001, p.89) afirma que: **No Brasil ser negro é tornar-se negro**. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade.

Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática.

Nesse incessante processo, faz-se necessário mencionar que um dos grandes desafios dos profissionais do século XXI é a consciência do saber e do saber-fazer em sala de aula, considerando as questões étnicas e para tanto a formação

docente deve contemplar essas questões, pois estes profissionais da educação configuram-se como protagonistas de mudanças sociais. Portanto, verifica-se a importância do professor na desconstrução dos estereótipos estabelecidos na sociedade brasileira, estes devem ser vistos como atores capazes de transformar a sociedade vigente, e para que essa transformação se efetive, é preciso que os docentes se conscientizem do seu papel, bem como não se acomodem diante de tal situação.

É preciso que os gestores(as) professores(as) tenham uma postura construtiva frente a essa heterogeneidade, isto é, precisam utilizar o conhecimento para trabalhar as pluralidades culturais. Nesse cenário entra em voga a formação docente, a qual deve estar pautada em princípios éticos e culturais, despertando no educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos, possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente vinculados na cultura escolar. Para Silva (2001, p.10): Esse entendimento de cultura é necessário para o professor, na medida em que ele atua em um sistema que através da tradição seletiva impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como a tradição e o passado significativo.

O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sociocultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado. A efetivação de tal proposta é uma tarefa complexa, entretanto para que se tenha uma educação emancipatória, faz-se necessário que os atores envolvidos nesse processo, venham angariar novos conhecimentos, reintegrando-lhes e reconstruindo-os, tendo em vista, uma construção conjunta, pois o processo de aprendizagem não se realiza de maneira estática, mas através de um processo dinâmico.

Assim, a formação docente configura-se como um processo dialético e multideterminado, sendo uma ação determinante nas transformações histórico e social da cultura escolar. Diante disso, percebe-se o quanto é importante priorizar a formação continuada dos docentes, pois enquanto agente de transformação estes devem estar atentos aos contextos sociais, educacionais da escola, o que subsidiará a propor práticas concretas que vão de encontro às necessidades dos

educandos, bem como auxilia a desenvolver as competências cognitivas e socioculturais desses indivíduos.

Os estudos realizados puderam contribuir para a constatação de que, a escola por sua vez, reconhece a importância de trabalhar com as questões históricas e culturais, todavia, as práticas curriculares limitam-se aos conteúdos dos livros didáticos, pois não conseguem contextualizar os conteúdos para torná-los significativos para os alunos. Nessa ótica, é preciso que a escola abra espaço para as várias culturas, trabalhando-as de maneira contextualizada com a realidade sócio histórica do educando, assim sendo, a pluralidade cultural assume uma posição determinante no sentido de avançar em direção a uma proposta pedagógica multicultural diversificada, assumindo uma posição positiva acerca da temática Educação das Relações Étnico Raciais, pode-se afirmar que apesar das dificuldades que assolam a educação brasileira, esta vem ganhando maior notoriedade nas arenas educacionais, exigindo um novo perfil dos profissionais da educação, isto é, que estes tenham uma formação eficiente para atuarem com comprometimento, criticidade e criatividade, ações que permitem transformações política, cultural e social.

Bibliografia

- CONFERÊNCIA DE DURBAN. Disponível em <http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf - visitado em 02/08/2017)
- [www.cartacapital.com.br/ Rodrigo Martins](http://www.cartacapital.com.br/Rodrigo_Martins) — publicado 23/07/2012.
- São Paulo: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> , 2011
- AGUIAR, Janaina C.Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Teixeira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação em Sergipe. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1771> - Acesso em 18/11/2017.
- ALENCASTRO. Luiz Felipe. *O trato dos viventes – formação do Brasil no Atlântico Sul – Séculos XVI e XVII*. São Paulo. Cia das Letras. 2000
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.
- AVELLAR, Hélio de Alcântara. *História administrativa do Brasil: a administração pombalina*. 2. ed. Brasília: FUNCEP/Editora da UnB, 1983.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo. EDUSP, 1971. BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. São Paulo: Martins Fontes, s/d
- BLEDSON, David Allen. *Movimento Neopentecostal Brasileiro: IURD um estudo de caso*. Hignos. São Paulo. 2012.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras. 1990
- _____. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras. 1987
- CONSORTE, Josildeth da Silva Gomes. *A educação nos estudos de comunidades no Brasil*. *Educação e Ciências Sociais*, 1(2): 63-105, ago./1956.

- _____. A criança favelada e a escola pública. *Educação e Ciências sociais*, 5 (11): 45-60, ago./1959.
- _____. Culturalismo e educação nos anos 50: desafio da diversidade. Cadernos CEDES. Campinas. Unicamp. 1997
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. A crise do colonialismo luso na América Portuguesa: 1750/1822. In: LINHARES, Maria Yedda L. (Org.) *História geral do Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1978.
- CASIMIRO, A. P. B. S. Mentalidade e estética na Bahia colonial: a Venerável Ordem Terceira de São Francisco de Assis e o frontispício da sua Igreja. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1996.
- CAVALLEIRO, Eliane. (org.) Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo. Selo Negro. 2001.
- CONDORCET. Cinco Memórias sobre instrução pública. Editora Unesp. 2008.
- COSTA. Emília Viotti. A Abolição. Editora Unesp. São Paulo. 2010.
- COSTA. Sebastião Héber Vieira da. Alguns aspectos da religiosidade afro-brasileira em vista de uma adequada pastoral da iniciação cristão. In: BRANDÃO, Sylvana (Org.). *História das religiões no Brasil*, Recife: UFPE, 2001. v. 1.
- DAMATTA, Roberto. A casa & a rua. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- D'Ávila. Jerry. Diploma de Brancura – política social e racial no Brasil 1917-1945. Editora Unesp. São Paulo. 2006.
- DOLHNIKOFF. Miriam. O PROJETO NACIONAL DE JOSÉ BONIFÁCIO. Revista Novos Estudos CEBRAP N.º 46, novembro 1996 pp.121-141.
- DOMINGUES Petrônio Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008
- DUARTE, N., Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2001
- FONSECA, V. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998

- FRAGOSO, H. (ofm). A era missionária (1686-1759). In: HOORNAERT, E. (Org.). História da Igreja na Amazônia. Comissão de Estudos da Igreja na América Latina, CEHILA. Petrópolis: Vozes, 1992
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREYRE. Gilberto. Casa Grande e Senzala – Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. Editora Record. São Paulo 2000.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. CAVALEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.
- GUIMARÃES. Reinaldo da Silva. Afro Cidadanização – ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Editora PUC Rio; Selo Negro. 2013.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001
- HALL. Stuart. Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais. Org. Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. [et al]. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2009.
- _____, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.
- HERNANDEZ. Leila Leite. África na Sala de aula: visita à História contemporânea. 2ª edição. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- HEYWOOD. Linda M. (Org.) Diáspora negra no Brasil. São Paulo. Editora Contexto. 2008.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994
- _____. História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. v. 1
- HOORNAERT, Eduardo. Formação do catolicismo brasileiro, 1550-1800. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KAMEL. Ali. Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Agir Editora. Rio de Janeiro. 2006.
- LEONEL FRANCA, S. J. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LOPES, Vera Neuza. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2 ed, Brasília, 2008.

LACERDA, João Baptista. Sur les métis au Brésil. Paris: Imprimerie Devouge, 1911.

LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. Temas de Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo. 1º edição, Editora Cortez, São Paulo, 2012.

LUCINDO. Willian Robson Soares. Educação no pós-abolição: Um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). NEAB. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Editora Casa Aberta. Itajaí. 2008

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

NEVES, Fátima Maria. *Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo*. 1993. 190 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

MACEDO, E. *A Libertação da Teologia*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Universal, 1993.

_____. *Aliança com Deus*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Universal, 1996.

_____. *O Perfeito Sacrifício*. 1ª ed., Rio de Janeiro, Universal, 1996.

_____. *As Obras da Carne e os Frutos do Espírito*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Universal, 1997.

_____. *Nos Passos de Jesus*. 13ª ed., Rio de Janeiro, Universal, 1997.

_____. *O Avivamento do Espírito de Deus*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Universal, 1997.

_____. *Doutrinas da Igreja Universal do Reino de Deus*. 1ª ed., Vol. 1, Rio de Janeiro, Universal, 1998.

_____. *Orixás, Caboclos & Guias: deuses ou demônios?* 14ª ed., Rio de Janeiro, Universal, 2012.

Mariano, Ricardo. *Expansão Pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal*. In Estudos Avançados 18. www.scielo.br/pdf

MARTINS. Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. Revista Brasileira de História. vol. 18 n. 36 São Paulo 1998.

MATTOS. Hebe Maria: O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: Abreu Esteves, M. de; SOITH, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Faperj. 2003

MELLO E SOUZA, Laura de. *O diabo na terra de Santa Cruz*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

MODELLI. Laís. Cenários de um país evangélico. In Revista Caros Amigos. Ano XVIII n. 71. Editora Caros Amigos. São Paulo. 2014

NASCIMENTO. Abdias. *O Brasil na Mira do Pan-Africanismo*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/ Editora da Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2002.

OLIVEIRA. Sidney de Paula. *O Estatuto da Igualdade Racial*. São Paulo. Selo Negro. 2013.

ORO. Ari Pedro. A Demonologia da Igreja Universal do Reino de Deus. In. Debates do NER. Porto Alegre, ano 6, n. 07. Pag. 135/146. Jan/Jun. 2005

OSORIO. Rafael Guerreiro. O SISTEMA CLASSIFICATÓRIO. Brasília, novembro de 2003

PINSKY. Jaime. *Escravidão no Brasil*. Editora Contexto. São Paulo. 2012.

RIBEIRO. Matilde. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986/2010)*. 1ª edição. Rio de Janeiro. Garamond. 2014

ROMÃO. Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In. CAVALLEIRO. Eliane (Org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro. 2006.

SANCHIS, Pierre (Org.). *A Propósito do pentecostalismo de forma protestante*. Cadernos do ISER, n. 6, Rio de Janeiro: ISER, 1997.

SANTOS. Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da Escola na Eliminação do preconceito racial: Alguns Caminhos. In. CAVALLEIRO. Eliane. (org). *Racismo*

e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo. Selo Negro. 2001.

SANSONE, Lívio. Negritude sem Etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução Vera Ribeiro. Salvador Edfba. 2003

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História de Portugal*. 3. ed. Lisboa: Verbo, 1980. v. 2: A formação do Estado Moderno (1415-1495).

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História de Portugal*. Lisboa: Verbo, 1982. v. 6: O despotismo iluminado (1750-1807).

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro nos livros didáticos. Salvador, EDUFBA, 2001.

SILVA, José Bonifácio Andrada e. A Assembleia Geral Constituinte e Legislativa: Sobre a Escravatura. Typographia de Firmin Didot. 1825.

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

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. *Conteúdo curricular e organização da Educação básica: a experiência paulista*. Tese de Doutorado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em Educação*. Porto Alegre, Artes Médias, 1992

SKIDMORE, Thomas. Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012

SCHWARCZ, Lília Moritz. 1995. "Complexo de Zé Carioca. Notas sobre uma identidade mestiça e malandra". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 29.

_____. 1998. "Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade". In: SCHWARCZ, L. M. (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. Retrato em Preto e Branco: jornais, escravos e cidadão em São Paulo no final do século XIX. São Paulo. Cia. das Letras. 1987.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento

Souza, Jessé. A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Laura de Melo e. Deus e o Diabo na Terra de Santa Cruz – feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. Cia. das Letras. São Paulo. 1986.

_____. Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1982

SOUZA, Marina de Melo. África e o Brasil africano. 2ª edição. São Paulo: Ática. 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35

Anexo 1 – Entrevistas

Pesquisador Boa Tarde.

PrDir: Boa tarde.

Pesquisador: Qual a sua formação?

PrDir: Eu fiz Matemática. Naquela época era assim: licenciatura em Ciências e habilitação em Matemática. Terminei em Mogi, entrei na faculdade em 79, encerrei em 82, e depois, como eu fiz com o Crédito Educativo, hoje é Fies, eu dei continuidade para fazer mais um ano, que seria mais uma complementação, em Física. E depois me interessei, entrei na escola para trabalhar, fiquei mais interessada com os aspectos educativos, decidi fazer uma complementação pedagógica.

Pesquisador: O nosso trabalho basicamente irá tratar sobre a questão afrodescendente. Como a senhora se posiciona desse ponto de vista, a questão étnica/pertencimento.

PrDir: Eu me declaro negra.

Pesquisador: Na sua formação, quantos negros tinham na sua sala?

PrDir: Veja, eu vou retroceder um pouquinho. Começo lá enquanto aluna de escola pública também, no antigo primário, o fundamental I, e na sala de aula, nós, como criança talvez não percebesse tanto que éramos mais crianças brancas, mesmo em um local pobre, um bairro de periferia. Tinha mais crianças brancas do que negras. Mais tarde, que fui me percebendo nessa situação, porque enquanto criança, você não percebe.

Pesquisador: Qual era o bairro?

PrDir: Aqui mesmo, Itaquera. Depois, indo para a questão do ensino... não, naquela época se fazia prova de admissão, e para se entrar novamente em uma escola pública e ter as séries que hoje é o quinto até o nono ano, (como nós trabalhamos hoje) [não se entrava muito em escola pública porque estava difícil para entrar. Era para poucos. Eu fiz uma prova e entrei em uma escola que estava iniciando aqui na nossa região, que era a Escola Camilo Castelo Branco, que hoje já é uma universidade. Fiz a prova e entrei, e também ganhei bolsa para estudar. Tinha um grupo de crianças que os pais que tinham uma situação financeira precária, eles se candidatavam e alguns conseguiam através de uma prova. Eu consegui fazer lá.

Pesquisador: Você estudou em uma escola privada?

PrDir: Isso. E também, há uma grande diferença mais acentuada ainda, porque a maioria eram pessoas que eram das camadas mais abastada do bairro, que estavam iniciando nessa faculdade, e eu, dentro da sala, só via a mim, novamente uma menina negra dentro de uma sala. Se tinha uma ou outra, era muito pouco. Mas na minha sala pessoalmente, eu era a única.

Pesquisador: O ensino médio, você fez...

PrDir: ...então, no ensino médio, eu já estava com meus 15 anos mais ou menos, poderia estar continuando nessa universidade. Não sei o que me deu, me deu vontade de sair de lá e prestar... também se prestava uma provinha para entrar no ensino médio naquela época. Fiz a prova e a escola que tinha maior fama aqui no bairro era a Escola Emília de Paiva Meira. Passei e entrei só que a escola naquela época, em 74, 73 mais ou menos, era uma escola que compunha mais com elementos da colônia japonesa de Itaquera, então a minha classe era composta de descendentes de japoneses, e os outros, descendentes que eram brancos. Então novamente, eu me encontro na escola como a única negra dentro da sala, uma jovem negra.

Pesquisador: E você se reconheceu como negra em que momento nessa trajetória entre primário até a universidade? Que momento você lembra que você se reconheceu: “Eu realmente sou negra”? A consciência de si?

PrDir: Quando criança, eu não percebia os problemas, então se tinha alguma ação de preconceito, eu não assumia isso. Eu só fui perceber isso com mais clareza mesmo, quando eu estava entrando para universidade, porque até então, junto com esses descendentes de japoneses e brancos dentro da sala, eu consegui resgatar e ter amigos. Dificilmente eu percebia alguma ação preconceituosa. Aliás, tem um detalhe que eu até gosto de frisar: eu tive um professor – que por sinal era negro – ele sim, naquele momento enquanto aluna, eu percebia que ele me tratava com mais rigor em relação aos demais, mas até então eu achava que ele talvez naquela coisa de achar que o professor não vai com a cara do outro, entendeu? Mas eu sentia muita a presença dele, especialmente comigo... e exigia muito. Depois passou o tempo – e esse mundo é pequeno – ele se tornou meu professor nessa unidade escolar.

Pesquisador: Ele como professor e você como diretora?

PrDir: Exato.

Pesquisador: Então depois eu quero retomar essa conversa. Do ponto de vista religioso, você tem alguma religião?

PrDir: Minha família, minha mãe, têm conceitos católicos. Minha mãe não era muito de ir à igreja, mas forçava a nós, (eu e meu irmão) que fossemos a Igreja Católica, e eu ia, até que um dia percebi que se eu quisesse, eu subia lá no púlpito e daria uma missa igualzinha a ele, porque eu aprendi e decorei, e sabia todos os (pontinhos). A partir daí perdi o interesse. Logo depois acabei não indo mais. Então hoje eu não me identifico ainda com nenhuma religião. Não tenho preconceito contra nenhuma, já fui na Umbanda, já vi o Candomblé, já fui a igreja evangélica, não tenho nenhum problema em relação. Acho interessante a pesquisa e estudo em relação a essas religiões afrodescendentes, porque eu acho que elas trazem coisas que a gente está um pouco apagada. Acho que a gente tinha que ter mais conhecimento para não gerar preconceito.

Pesquisador: Qual ano você fez faculdade?

PrDir: ...79.

Pesquisador: Você saiu em 82...

PrDir: Isso, em 82 da universidade...

Pesquisador: Qual a Universidade? Faculdade?

PrDir: Fiz na UMC- Universidade Mogi das Cruzes -, e depois fazer aqueles cursos... não, sai de lá e fui para Castelo, porque eu queria fazer Química. Quando eu retorno ao Castelo com o mesmo crédito educativo, me deparei em uma escola em que entro no terceiro ano de Química, com uma visão de aluna de terceiro ano de ensino médio, então me senti muito mal, porque tudo aquilo que eu estava aprendendo de novo, estava muito atrasado em relação ao que eu sabia da minha universidade. Desisto de fazer Química. Aí, falei: “Não vou aguentar sentar em um banco escolar em que estou vendo que estou regredindo”. Aí, eu fiz um curso chamado naquela época de (...) estavam começando esses cursos – hoje é (online) que você ia uma vez por mês, levava trabalhos e tal. Aí me informaram sobre esse curso, que era na Unifran. Eu ia uma vez por mês, entregava trabalhos, e tive esse curso de Física. Eu fiz isso porque não queria jogar fora o direito de ter o crédito educativo. Eu já estava dando aula, então o tempo de aula naquela época era diferente do de hoje.

Pesquisador: Em que ano você começou a lecionar?

PrDir: Eu comecei a lecionar em 82.

Pesquisador: Qual a Escola?

PrDir: ...comecei em uma escola... não, primeiro comecei em uma particular que estava aqui em Itaquera começando, uma escola com o nome Global. Eu dei aula por

praticamente por ano, só que nesse interim de 80 a 82 mais ou menos, o estado contratava professores para dar aula de recuperação no mês de janeiro, então o meu início enquanto professora do estado foi dando recuperação em uma escola chamada Aparecida Rahal, aqui de Itaquera. Eu dei aula no mês de janeiro lá, e isso abriu portas e a vontade de querer dar aula em uma escola particular, aí eu começo nessa escola Global, em que o diretor da escola por sinal era amigo do meu irmão, e meu irmão comentou que eu já estava no último ano, poderia estar começando, e eu fui. E lá, no primeiro dia já tive uma surpresa como eu falei: você já percebe os preconceitos.

Pesquisador: Houve algum tipo de preconceito?

PrDir: Eu já havia conversado com o diretor e ele falou: “Olha, você já terminou e pode iniciar aqui, começa na segunda-feira dando aula para o pessoal da suplência. É um pessoal de mais idade e tal”, aí eu me arrumei, fui para o primeiro dia na escola, chego para a secretária – uma moça muito bonita e loira – fiquei sentada no banco e falei: “Eu vim falar com o diretor, o seu Mauro”, “Pode ficar sentada aí”, e eu falei: “Não, é sobre...”... ela não deixou eu me expressar, e eu fiquei sentada. Falei: “Não, mas...”, só de me olhar, ela já me classificou como se eu fosse à aluna. Não deixou nem eu me expressar. Eu queria colocar que eu era a professora que iria iniciar, já tinha conversado com o diretor, seu Mauro, e iria começar a dar aula naquele dia mesmo, mas ela ficou irredutível e não deu atenção. Eu fiquei bem calma, tranquila lá sentada, esperando. Aí o diretor entra. Foi me cumprimentar, falou: “Nossa, porque você não está em sala de aula? ”, eu falei: “Não, eu cheguei, fui me apresentar e a sua secretária disse que era para eu ficar aqui. Eu tentei por duas ou três vezes explicar e ela não deixou”. Aí, esse mesmo diretor chega na moça, deu uma bronca – eu percebi – ela deveria ter perguntado o que eu queria, porque nem a matrícula – vamos supor que eu fosse aluna – ela questionou. Ela discriminou naquele momento. Ela ficou totalmente sem graça quando percebeu que eu seria a professora de Matemática de uma turma grande que tinha na escola.

Pesquisador: Na condição de professora como professora da Rede Estadual de Ensino, você começa em que momento? Professora da escola pública?

PrDir: Eu termino nessa escola, fiquei sabendo – a gente não era muito informada onde estavam às inscrições – então a diretoria de ensino de Itaquera se localizava no centro, e que estavam abertas as inscrições. Fui lá para a inscrição, e na época os métodos de atribuição eram totalmente diferentes do que são hoje. Ela falou: “Tem uma escola aqui na COHAB”, e deu o nome da escola. Vamos procurara escola. Procuro – era no início do conjunto José Bonifácio – então era grande. E por ter feito já em 80 o SENSU

demográfico aqui, eu conhecia um pouco do conjunto José Bonifácio, porque estava iniciando então era uma ala de trabalhadores. Eu comecei lá perto da ala de trabalhadores e que supressa eu tive: a escola estava em uma rua atrás da minha casa, porque como era tudo mato aqui, eu não sabia da construção que já tinha chegado até mais perto, então escolhi uma escola que por sinal era atrás da minha casa, praticamente.

Pesquisador: Que essa escola que você está hoje - ?

PrDir: Que é a que estou hoje.

Pesquisador: Você entrou aqui em que ano?

PrDir: A escola iniciou dia 17 de março de 83. Em 83 eu estava aqui, até uma parte muito interessante: a escola entregue sem carteira, sem nada, a diretora sentada em uma cadeirinha nessa sala que nos encontramos, e ela distribuindo as classes para quem chegava naquele momento.

Pesquisador: Você assume como professora. Quantos professores, quando você assumiu – se você lembrar – eram negros?

PrDir: Na época?

Pesquisador: Do período que você entrou na escola em 83, até o momento em que chegou à direção em 87, você tem lembrança de muitos ou poucos professores negros? Como era essa...

PrDir: ...muito poucos. Pelo volume da escola – ela comportava 3 mil alunos – e tinha mais ou menos cento e poucos professores naquela época – ou mais – eram muito poucos professores e professoras negros. Na minha memória, eu não vejo um professor negro naquela época. Agora de professora, tinha sim negras com um tom de pele bem clara, outro tom de pele, mas muito poucas.

Pesquisador: Você chega à direção em 87. Como foi essa experiência de chegar na direção? Foi concurso?

PrDir: Foi feito um concurso naquela época. Quando eu terminei a faculdade em 82, estava acontecendo um concurso, eu não pude participar porque a questão do diploma era um problema, era a carteirinha do MEC aquela época, aquela coisa toda. Não consegui. Aí, entrei aqui e fiquei. Quando foi em 86, apareceu outro concurso, eu fiz e me efetivei como professora. Foi a maior felicidade, porque eu queria exatamente essa escola, então estudei e me dediquei muito para passar, e conseguir nessa escola. Como professora, como eu comecei em 83, eu – não quero me valorizar – mas eu era muito dedicada aos alunos, eu queria, tinha uma gana de ensinar para eles, porque a

população que veio para essa escola era o início de um conjunto habitacional, e veio gente de toda a região de São Paulo. Alguns morando em locais interessantes, outros não, então era uma mistura muito grande de situações dentro da escola. Aí eu comecei a me dedicar muito, percebia os problemas que os alunos apresentavam com a questão da aprendizagem, e eu acho que eu era exigente, mas me dedicava em função dessa exigência, por exemplo, a escola encerrava 10 para as 11, porque não tinha condução, nada por aqui, mas eu fazia questão – aqueles alunos que moravam perto – se o aluno precisasse, eu ficava até 11 e meia na porta da escola ensinando. Não tinha problemas como às vezes as pessoas têm: “Deu meu horário, vou embora”. Marcava dias para vir aqui, sábado e domingo, independente de receber qualquer salário ou benefício da direção da escola para ajudar e ensinar.

Pesquisador: E para ir para o cargo de Diretora

PrDir: ...então, a diretora presente na escola – hoje é uma pessoa aposentada como supervisora – ela foi percebendo minha dedicação em relação aos alunos e a escola também. Ela percebia quando, por exemplo, a escola é dividida em dois blocos e dois andares, duas divisões. A divisão quando eu estava, os alunos respeitavam, eu pedia silêncio, não tinha bagunça, então eu tinha um controle da situação. E a gente não tinha funcionários naquela época (como tem agora). Não tinha gente para ajudar, então como eu dava aula em várias salas e era exigente enquanto professora, todos os alunos me respeitavam: não faziam barulho, bagunça, se tinha alguma coisa no corredor, eu aparecia e todo mundo ficava bem tranquilo, então devido a essa postura que eu apresentava, a diretora chamou para substituir as férias de uma vice dela que era por sinal uma japonesa. Eu fiquei substituindo.

Pesquisador: Qual foi esse primeiro impacto de você como vice-diretora? A sua relação com os professores? Com os alunos parecia ser uma questão mais normal e tranquila. Você já tinha esse papel, já o exercia de certa forma, dentro da escola. Mas aí você está institucionalmente em uma posição de hierarquia, a sua relação inicial com esses professores?

PrDir: O primeiro momento – nem vou começar com a palavra preconceito – mostra assim: essa pessoa é rigorosa, então não é boa para nós. Tem certo rigor nos procedimentos, então não é boa. Aí começam a aparecer os conflitos com os professores de não aceitação, porque a Beatriz que agora está como vice-diretora dentro da escola e tem certo, vamos supor controle com os alunos, mas vai querer agir dessa maneira com a gente. Mas veladamente, dava para perceber que não era a aceitação de ter outra pessoa totalmente diferente daquela que estava como diretora

anterior, da água para o vinho, a diferença entre nós, eu digo de aparência e postura, totalmente diferente. Então os professores começaram a sentir.

Pesquisador: Como a nova diretora é negra, é uma diretora exigente. Esses três fatores, você entende que eram associados a uma coisa que criava certo desmerecimento?

PrDir: Exato, tanto é que tem até uma coisa de frisar: eu tinha um professor que era bem amigo, a amizade ultrapassava os muros da escola – a gente era amigos também – e ele falou: “Bia, você não pode mais vir de tênis”. Porque eu era professora e vinha de tênis, como os jovens mesmo, de 25 e 26 anos, e me portava dessa forma em relação aos alunos: “Você é diretora, vão fazer os comparativos com a diretora anterior”, porque essa diretora anterior tinha uma postura extremamente chique, de salto, aquela coisa toda. E ele um dia trancou, e falou: “Não, você tem que ir de salto para a escola”, eu falei: “Não, eu tenho que ir do jeito que eu sou, porque eu me identifico muito com os alunos”. E com relação ao grupo de professores, a coisa ficou um pouco complicada a ponto de ter nas reuniões – quando tinha reunião de conselho com os professores – eu tinha realmente que impor, porque senão... impor no sentido de respeito mesmo.

Pesquisador: Com relação aos pais como era essa nova diretora? Nova, se vestia de maneira despojada e que era negra?

PrDir: Com os pais, por já ter histórico anterior como professora, a aceitação era mais leve e tranquila. Mesmo que o pai, vamos supor, se chegou um aluno novo na escola, a forma de aceitação era um pouco mais tranquila. Claro que às vezes havia alguns contratempos, mas eu conseguia amenizar e mostrar o trabalho, e a aceitação vinha melhor. Mas houve, mesmo nesse período, a percepção de: “Mas quando era tal pessoa, era diferente”, sabe? A gente percebia – não declaradamente – mas sentia.

Pesquisador: A questão não era direta, ela era sempre de maneira indireta. Você vai para algumas reuniões na diretoria de ensino. Quantas diretoras negras se encontravam com você? Isso eu estou falando do final dos anos 80 e início dos 90.

PrDir: Certo. Olha, na minha memória, não me lembro de ninguém.

Pesquisador: A sua relação, de novo pegando aqueles três itens: nova, despojada, negra. Na relação com supervisor, dirigente, como funcionava? Como você sentia isso?

PrDir: Eu sentia sim alguns preconceitos, mas sempre velado, por ser nova, realmente estar cheia de ideias de mudança dentro da questão da escola para implementar novidades que seriam interessantes. Muitas vezes rotulavam – para não falar aquela diretora negra – falava-se assim: “Aquelela diretora metálica”, porque no período eu usava

aparelho dentário, então era mais fácil a identificação vir como a diretora metálica do que a diretora negra daquela escola. Em cima desses preconceitos, foi muita coisa cobrada. Enquanto não cobravam de ninguém, de mim cobravam muito, então tinha que estar tudo certo: “Você fez errado, vai ser acionada”, havia muita cobrança, aliás os supervisores daquela época, na minha visão, eram perfeitos gerais.

Pesquisador: Inclusive se chamava delegacia de ensino, não é?

PrDir: É, delegacia, e era mesmo.

Pesquisador: Inspetores, não é?

PrDir: Eram supervisores. Mas cada um, com uma característica que eram no sentido realmente... só que esse detalhe, eu não assumo só para mim: assumo também para outros diretores.

Pesquisador: ..., mas como você sentia que era mais cobrada. Você poderia dizer que por ser negra, é despojada? Eles pensavam dessa forma? Ou, você é despojada de qualquer forma pela idade, qual a relação que você estabeleceria?

PrDir: ...eu vejo assim: eu tinha uma questão que queria ser despojada mesmo em função da situação de ser jovem – você quer enfrentar o novo – a postura de estar em uma vice direção de escola, tranquila, e você também estar mostrando que o negro e a negra conseguem resolver isso fazendo, têm capacidade para isso. Só que talvez eu tenha exigido muito, até do meu trabalho, porque os outros exigiam muito. Se eu não estivesse nessa situação de negra, eu estaria sendo cobrada no mesmo patamar dos demais, talvez, e talvez não estivessem exigindo demais do meu trabalho.

Pesquisador: Eu queria fazer um paralelo agora: essa exigência que era feita pela diretoria de ensino e particularmente pelos supervisores em relação ao seu trabalho, se compara a exigência do professor de ensino médio em relação a aluna Beatriz? Você se coloca no mesmo patamar?

PrDir: Acho que sim. Essa exigência por ser negra...

Pesquisador: ...quer dizer, você observa hoje que a exigência do seu professor no ensino médio e a exigência dos supervisores em relação a você como diretora, eles (estavam assim) “É uma aluna negra, uma diretora negra, e ela precisa mostrar, se dedicar mais do que os outros”?

PrDir: É exatamente. Essa questão eu vejo muito clara com relação até aos alunos que eu tive também naquela época, que já tinha bastante alunos negros, que devido à situação até de pobreza, e da localização. Esses alunos, na verdade, também é um ciclo: eles acabavam se exigindo mais. Ou se eles não se exigiam, saíam da escola

porque se viam não tendo condições de acompanhar ou caminhar como a escola precisaria, (como precisaria se caminhar)

Pesquisador: Como você classificaria esse aluno no ponto de vista social? Essa comunidade que você atende aqui?

PrDir: Mudou muito. A questão das necessidades, desse grupo social que está aqui hoje, não tem muita diferença apesar da linha do tempo. A única diferença que eu vejo, mais gritante, nessa população que tenho hoje aqui é na questão da participação. Hoje, esses daqui, têm condições de ter uma participação melhor, é muito aberto para isso, e não se participa muito. Enquanto que naquela época, aquele grupo social tinha muito mais vontade de participar, essa comunidade local.

Pesquisador: Fazer da escola um espaço deles?

PrDir: Só que a escola não tinha condições – e nem nós tínhamos orientação para isso – para deixar esse espaço bem aberto para essa população.

Pesquisador: Então nós estamos no final dos anos 80, início dos anos 90, quer dizer, o movimento negro tem um ápice, começa a se desenvolver com maior intensidade junto com o final da ditadura militar que se deu por volta de 1985, começa o processo de abertura democrática e tudo mais. Você na direção da escola, em que momento começa a trabalhar voltada para essa questão, essa temática, que a escola se preocupa com essa temática de maneira mais específica? Eu estou fazendo essa pergunta porque sei que você tem alguns projetos hoje na escola voltados para essa temática. Ela começa nesse momento do final dos anos 80 e 90, ou ela é mais para frente?

PrDir: No período em que eu estava na direção, 80, esse período crítico que tínhamos, não eram tratadas ações dessa forma sobre a temática negra. O que se tratava era que a minha ação era não deixar isso acontecer dentro da escola. Por exemplo: se o aluno aparecesse com algum problema de discriminação, era muito tranquilo que eu resolvesse isso porque eu estava representando, entre aspas, a defesa dele, concorda? Porque as leis não estavam em evidencia ainda quanto à questão da temática de história para ser dado para os alunos, então eles não sabiam da questão de eles serem discriminados, eles eram reprovados, aqueles que tinham problema de indisciplina, muitas vezes eram levados à direção para se tomar uma atitude, e nessas atitudes, eu fazia bem claro com eles. Sabia fazer a relação para que ele entendesse que aquele que discriminou não deveria discriminar, e ele não se sentir mal porque foi discriminado.

Pesquisador: Discriminação entre professor e aluno você observou nesse momento algum tipo? Havia?

PrDir: Havia...

Pesquisador: ...havia as duas coisas?

PrDir: Há. Quando, vamos supor, nos Conselhos de Classe, é muito fácil e tranquilo classificar os alunos. Quando eu estava presente nos conselhos – naquela época não tinha coordenação – então o diretor fazia os conselhos, que é muito mais recente a questão do professor coordenador pedagógico. Então, “Aquele moreninho”, porque não se expressava de forma direita? Porque eu estava dirigindo o Conselho. Porque quando delegava para outra pessoa, eu sei, era dito assim: “aquele neguinho, aquele maloqueiro, aquela neguinha, aquela do cabelo desse jeito, aquela que é isso, que é malqueira”. Eu sabia muito bem, como sei que quando eu não estava presente – claro que temos grupos de pessoas próximas e denunciavam a maneira de qualificar o outro – e até eu já fui qualificada como a neguinha que pensa que está nas tamancas, sabe? Isso chega de outra forma não declarada por aquela pessoa, mas chega.

Pesquisador: Pensando no seguinte: nessa sua trajetória total, você tem alguns relatos de preconceito entre professor e direção em que houve um embate, que essa questão era fundamental?

PrDir: Deixa eu ver algum caso que tenha acontecido...

Pesquisador: ...ou, não que precise ser tão claro, mas que tenha uma referência nesse sentido?

PrDir: Por incrível que pareça, eu tive com uma pessoa da própria cor negra.

Pesquisador: Se puder relatar...

PrDir: ...sim. Uma situação bem... o professor quis dizer que eu não merecia estar nesse cargo porque eu era negra: o próprio professor negro.

Pesquisador: Ele era professor, você lembra-se da área?

PrDir: Matemática. No momento – eu sempre falo isso – todos têm o direito de estar em qualquer posto sem discriminação nenhuma. Acho que um cargo e função – se você tem a capacidade de estar nele – você tem direito, independente de quem você seja como ele estava como professor porque ele tinha direito a estar, fez universidade, tinha capacidade de estar ali e acabou. Mas esse momento foi muito ruim: ter vindo de uma pessoa com a qual eu tinha uma identificação. Com a ação de pessoas brancas, com a palavra, eu não senti, mas sentia nos olhares, na maneira de rir, na gozação, no reparar, forma de olhar para você, que denunciava mesmo que era isso.

Pesquisador: Como você está vestida, como está seu cabelo...

PrDir: ...da fala, tudo isso.

Pesquisador: Pelo que a conheço você é uma pessoa que sempre se assumiu como negra, tanto nas suas vestimentas como seu cabelo, e isso incomodava algumas pessoas. Esse professor que era seu amigo e pediu para você se vestir de maneira adequada – ter uma postura de diretora – a postura de diretora era: cabelo liso, roupa...

PrDir: ...e cheia de joias.

Pesquisador: Essa era a visão dele, ou seja, ele estava em um processo de embranquecimento. Vamos falar um pouco sobre os alunos: você sempre esteve muito próxima a eles como professora e diretora, tem um diálogo muito forte com eles. Do ponto de vista religioso, ao longo desse período, o que você tem sentido de mudança nesse aspecto na comunidade como um todo?

PrDir: Eu vou te falar uma coisa até pensando na lei. Eu ia fazer um projeto na escola com relação aos alunos negros. Eu fiz uma besteira: mandei uma pessoa tirar todos os alunos de pele negra da sala e trazer em outro ambiente. E fui coordenar uma reunião com eles falando sobre a questão de identificação, todos os projetos que a gente poderia estar alavancando na escola com relação ao negro, para ser valorizado, fui conversar sobre isso. Claro que quando os alunos chegaram no local, foram percebendo que não tinha nenhum aluno branco. Eu sei que errei naquele momento porque nem sempre se identifica o negro só pela cor da pele, e nem sempre aqueles que tem a cor da pele também estão se identificando como tal. Quando eu comecei a conversar, percebi a falha e escutei um pouco, apesar da maneira que eu fiz errada, foi muito produtivo para mim. Comecei a perguntar o que eles faziam, qual era a religião. Tinha mais ou menos 100 alunos – você veja como a porcentagem era pouca – nessa reunião.

Pesquisador: Em que ano mais ou menos?

PrDir: Acho que faz uns 10, 15 anos. Eles começaram a falar. Uma que fazia trancinha no cabelo, falamos sobre a questão de religião, uma disse que a família era da Umbanda, só que eu percebi que a grande maioria que estava ali não se identificava com questão de religião nenhuma. Eram católicos ou se envergonhavam – se participavam – de falar e se colocavam como o início dos alunos que eram protestantes. Então, era muito visível a vergonha de – você vê que nesse quadro de 100 alunos somente uma ou duas se apresentaram como religião Umbanda.

Pesquisador. Você reuniu um grupo de alunos, então sobre a questão se você viu alguma mudança do ponto de vista religioso nesse período.

PrDir: Aí eu pergunto, para saber, dois alunos se identificaram como sendo Candomblé, e outra era da Umbanda. Isso até causou problemas para as meninas porque ficou todo mundo focado nelas, e foram as únicas que se identificaram em um grupo de 100. Aí você percebe, dá para sentir que um por cento se identificou. E mais uma vez, em uma população de 3 mil alunos, bem menos de 10 por cento, cinco ou três por cento tinham a pele negra, quer dizer, dentro do contexto geral, tinha poucos alunos negros se for analisar.

Pesquisador: Do ponto de vista religioso a percepção que eu tenho é que no período anterior, tínhamos mais católicos. Passamos por uma fase neopentecostal, até certo hibridismo dentro das religiões afro e religião católica, mas também a própria aceleração da conquista do movimento negro, veio com os neopentecostais. Aqui na escola, o número de neopentecostais é alto? Você tem ideia disso?

PrDir: Eu vou falar bem tranquilo: dentro da escola hoje, a questão evangélica, são muitos. Acho que acelerou muito. Os que se colocam, tanto é que antes um padre quando vinha aqui, era só ele que aparecia dentro da escola, um padre próximo da nossa região. Hoje, já não. Tem muitos que não gostam quando a presença dele aparece porque a grande maioria que eu vejo é realmente evangélica. A minoria tem sim, pessoas que atuam nas religiões da temática africana. São poucos. Se forem, não declaram.

Eu vejo que o pessoal ainda não gosta ou tem vergonha de se identificar. É muito visível porque aparecem alguns que declaram: “Eu sou umbandista”. Como até eu tive uma situação muito interessante: o menino do período da tarde, ensino fundamental, era declarado da Umbanda e falou: “Eu sou filho de santo”, eu falei: “Tranquilo, não tem problema nenhum”, só que o preconceito e problemas que ele enfrentava dentro da classe, eram gritantes. Às vezes tinha que sentar com outro aluno e explicar: “Ele tem o direito de escolher tal religião, aliás ele está escolhendo a religião que é de descendência da pele dele, ele fez essa escolha. Acho que se você fez a outra religião, a sua é evangélica ou católica, acho que ninguém tem que discutir se ele anda com colar, se não anda, se sabe todos os tramites da religião. Ninguém tem que ter preconceito com isso”, esse menino sofreu muito aqui a ponto de acontecer um problema de ordem familiar, e acho que o pai de santo veio e queria leva-lo. Na verdade, legalmente, eu não poderia deixar o aluno ir com esse ente religioso, porque eu teria que ter alguma representação familiar para dispensar o menino. Teve que primeiro alguém me ligar para que eu pudesse fazer dar essa autorização, e esse menino foi um dos casos que me marcou muito, porque ele teve muito sofrimento por causa da escolha religiosa dele.

Pesquisador: Tem outro aspecto da sua trajetória muito interessante: eu sei que aqui temos o Instituto Dom Bosco do padre Rosalvino, ele tem um trabalho muito importante nesta região. Sua atuação com ele é de longa data. Eu diria que essa história de direção, e essa escola é uma referência para os alunos do Dom Bosco, que enfrentam problemas e situações de conflito com a justiça. Como está a sua relação com o padre Rosalvino nos dias de hoje?

PrDir: Minha relação com ele é e sempre foi muito boa. Enquanto a obra social era pequena, muitas vezes a escola ajudou a obra de certa forma, até no decorrer, nossos alunos foram para lá era pequeno. O padre cresceu, a organização cresceu muito. Temos vários alunos que são frequentes e fazem cursos lá. Só que mudou: as coisas também mudaram pela questão da procura. Temos vários alunos que estudam lá, mas poderia ter mais. A clientela, os alunos e população dele, vem de outros bairros para fazer os cursos, do que do nosso bairro. Tanto é que agora ele começou a retomar e fazer as propagandas dentro das escolas públicas da região.

Pesquisador: Mas você atribui essa falta do público da região em participar do instituto Dom Bosco a quê?

PrDir: Acho que é falha mutua. Da organização deles, que não fizeram o trabalho de divulgar, e da escola também, de assumir isso e passar para os alunos que é interessante fazer cursos paralelos para a vida profissional. Como nós ficamos mais centrados na ação do jovem dentro da escola, você acaba não divulgando outras ações que tem fora, que é interessante para ele. Eu vejo também como falta de divulgação tanto dele como nossa tanto é que eles também estão percebendo, e a gente sempre fica perguntando. É como um aluno nosso que perde prazos para fazer o ENEM, para os vestibulares que são interessantes, para entrar em algum curso ETEC, uma série de coisas. A falta de divulgação mesmo para essa clientela que mais necessita.

Pesquisador: Em 2003 nós tivemos a aprovação da lei Federal 10.639. Na Diretoria de Ensino em que você é uma das primeiras diretoras a iniciar e promover trabalhos com essa temática. Como foi essa trajetória, quais as dificuldades que você encontrou? Dificuldades essas no campo institucional, social, enfim. Como foi a trajetória de instituir essa lei aqui?

PrDir: Participei de algumas reuniões logo que a lei veio e falei: “Preciso me inteirar e trazer isso para dentro da escola, e o professor de escola começar a usar isso dentro da escola, passar para os alunos”. Fiz reunião com os professores, só que eles, também de História, não estavam a fim de saber sobre isso. Na verdade, não estavam interessados. Uma porque um grande número de professores era branco, não

estudaram o caso, não sabiam falar sobre o tema, mesmo tendo algumas aberturas de curso, capacitação – que eles deveriam ler – para tentar passar para os alunos, não ficar um pedaço, toda aquela coisa quadradinha que estava sendo antes. As reuniões que eu fazia, o pessoal se mostrava: “Vamos? ”, não, nada. Tive que trazer pessoas para fazer capacitações com os professores, eu trouxe. Tive conhecimento com algumas pessoas que vieram, fui atrás de algumas associações para que eles nos fortalecessem mais, mas também as dificuldades das instituições deles, um pequeno número de pessoas às vezes não dava conta de ter gente para capacitar. Por exemplo, eu não esqueço uma situação superinteressante: no dia da inauguração do museu do negro. Eles precisavam de gente para participar da inauguração. Eu liguei para a presidente da associação comunidade negra, dona Elisa, o nome dela. Falei: “Eu estou interessada que meus alunos possam ir para o dia da inauguração”, veio uma representante, forneceram ônibus, conversei com os alunos, porque eu não iria mandar nenhum aluno sem saber o que eles iam fazer lá, o que estava acontecendo. Conversei com os professores, passamos a orientação que ia ser a inauguração do museu do negro, que era importante. Tem o museu do Japão, um monte de coisas, porque não ter o do negro? Era interessante conseguir. A maior população de alunos que foram quatro ônibus eu consegui lotar de alunos para levar, só que eles tinham que ter uma orientação, concorda? Chegassem lá e serem recebidos, ser explicado o que era aquilo. Foi muito triste: chegaram lá, foi feito uma inauguração entre aspas porque não tinha nada no museu. Absolutamente nada, só o prédio. Não tinha ninguém para fazer a recepção para esses alunos, e tinha acontecido anteriormente acho que um café ou alguma coisa, com as autoridades. E foi um grande número de alunos negros. Estava mesclado entre negros e brancos, mas não importa, os alunos foram. Não teve um atendimento muito interessante para eles. Isso só retoma a quatro ou três anos atrás que nós conseguimos levar os alunos diante do projeto África aqui que nós temos que nós conseguimos um acordo e levamos com o professor que entendia da questão de História hoje e levou os alunos para o museu. Os alunos adoraram, gostaram, entenderam um monte de coisas, ficaram extremamente impressionados com o museu.

Pesquisador: A lei diz o seguinte: no ensino de História, Artes, Geografia, Sociologia, Filosofia e Português, não descarta a questão da Biologia. Na verdade, é transdisciplinar. Você sente que outros professores se interessam pelo tema quando você está na semana África, que você produz aqui? Percebe o interesse dos outros professores, ou fica só o professor de História e Geografia, enfim.

PrDir: Claro que não. É um grupo só, ficam três ou quatro professores: aqueles que já estão fazendo há muito tempo, que eu tive que ir atrás de vários materiais e passar para

um professor para ele se aprimorar e dar espaço para que ele possa fazer curso, capacitação, até quando a questão da prefeitura tem mais conhecimento, produz mais, e ele é professor da prefeitura, faz os cursos lá e traz para cá, e eu também dou a liberdade, se é no horário de aula dele aqui, libero para ele fazer os cursos da prefeitura para que ele tenha embasamento para passar para os alunos, e para os outros professores. Mas mesmo assim, não tem. Os outros professores ficam à parte, porque caracterizam esse dia, essa semana da consciência negra no processo só de apresentar um teatrinho, fazer uma vestimenta diferente, umas comidas diferentes. Mas não tratam da essência. Tratar da essência é: por que é que tem essa semana, qual é o papel dessa situação para o jovem que está dentro da escola, qual o papel de eles se identificarem enquanto negros, os preconceitos que ele possa sentir na vida – não como pobre – como negro. Esse professor não vamos supor, o professor de Artes talvez possa colaborar com alguma coisa, mas simplesmente um papelzinho.

Pesquisador: E você vê que a lei diz que você deve trabalhar – não a semana – mas o todo. O que eu observo é que o trabalho se dá quase focado em uma semana. Mas isso não é um demérito, porque grande parte das escolas não faz nem isso. Agora, como fica a questão do núcleo pedagógico e da diretoria de ensino na articulação desse movimento como diretoria mesmo, de levar aluno daqui para lá, trazer de lá para cá, existe isso, a capacitação de professores?

PrDir: Eu vou responder partindo pela secretaria de educação. Logo que se montou o núcleo dentro da secretaria de educação – que daria assessoria a questão afro – quem foi procurado? Eu. Queriam uma assessoria, uma ajuda para que eu pudesse estar repassando isso para a escola. Me deparei com a representante. Era branca. Me questione: se na minha região só eu estava como dessa escola ou dessa diretoria como negra, deve ter algum supervisor, algum outro membro negro que poderia estar fazendo esse papel lá, concorda? Eu chego para pedir ideias, experiências para se aplicar aqui com nosso professor na capacitação) [00:16:38.8], uma série de coisas para o nosso professor, para repassar para o aluno. Alguma palestra e tal. Quer dizer, (eu servi para ser feita uma entrevista para uma emissora sobre as diretoras negras de cada região de São Paulo. Chamaram, fizeram uma entrevista, como estamos fazendo agora: fazendo perguntas de ordem de como eu me sinto pela questão negra, mas lá, para passar para a mídia dizendo que a secretaria da educação tinha algum papel. Se lá na secretaria não tem – já liguei várias vezes perguntando sobre pessoas – para a gente levar nossos alunos para ter contato com quilombolas, e não tem essa abertura, não se tem isso, eu fui atrás querendo fazer o curso de mestrado, uma Pós nessa área, mas com o apoio

da secretaria da educação, não consegui. Agora, vamos descendo um pouco mais. Chegando na diretoria de ensino, não tem ninguém que saiba falar sobre o tema direito.

Pesquisador: Ou seja, supervisores?

PrDir: Supervisores. São bem à parte. Não sabem o que está acontecendo. Todas as coisas que eu consegui descobrir, que até através da secretaria da educação tinha abertura para educador ir visitar algum país da África, e eu fiquei sabendo depois, porque não deram essa abertura, não repassaram para a rede, e quem foi, não foi um educador negro, foi um branco para outros países, você descendo mais um pouco, chega ao núcleo. Também não tem pessoas que têm conhecimento e possam chegar dentro de uma escola e dar uma fala, uma palestra. Eu fui atrás de pessoas fora da secretaria e claro, tem conhecimento, sabem expressar inteligentemente com a questão negra dentro da escola, foi as palestras que eu consegui. Consegui uma pessoa que até montou uma ONG e já viajou para outros países, também tem bem forte essa questão do esporte com a questão negra. Veio, deu palestras maravilhosas, vieram também pessoas para falar sobre a questão do estilo de vestimenta negra, a aceitação do cabelo, sabe? De moda negra, comida de origem negra, então é muito interessante. Eu fui atrás – para você ter uma ideia – por acaso conheci um grupo do Congo, que estavam aqui alojados em Artur Alvim, e eu convidei. Na verdade, eles foram primeiro na minha casa, conheci, e chamei para darem uma fala aqui em uma semana, falar sobre a questão de África, comentar sobre cultura, colocar sobre religiosidade, foi muito interessante porque nós pegamos um grupo de alunos dos terceiros anos e eles acharam o máximo a questão da música. Fizeram correlação com a nossa música, com o samba, então a gente não tem onde procurar. Não tem gente que venha nos orientar como passar para a população que novamente não vai se identificar muito como negra.

Pesquisador: Eu observei ao longo dos últimos três anos que você tem um grupo administrativo de professoras negras na sua escola: a coordenadora, vice diretora e a vice escola da família também era negra.

PrDir: Era negra.

Pesquisador: Agora tem um rapaz. Você tem tentado, por essa via, empoderamento do negro dentro da escola? Isso está ficando claro para você ou não? Eu queria que você falasse um pouco da ideia do empoderamento.

PrDir: Existe, entre aspas, uma gozação. Já há um período atrás, o pessoal classificava aqui como o comando negro porque a diretora é negra, as duas vices eram negras em um período, e depois teve uma coordenadora negra. Eu até acho, pessoalmente, que primeiro temos que valorizar a capacidade dessa tal pessoa por primeiro.

Pesquisador: Porque às vezes não está escolhendo alguém porque ela é negra: é porque ela é capaz, mas também por ser negra.

PrDir: Eu tenho que ver essa situação, porque se eu não oferecer essa oportunidade para essa pessoa, talvez uma diretora branca não tenha esse olhar. Porque ela não vai ver dessa maneira: eu vejo. Acho que é interessante eu ver a capacidade da minha vice, a cor, e eu pude ter uma questão de escolha. Por que não ela? Porque aquelas outras que são brancas, têm outras oportunidades e terão. E talvez essa negra, não. Tanto é que quando eu chamei para substituir nas minhas férias outra pessoa – e por sinal essa pessoa que vai me substituir foi aluno da escola – é negro, fez faculdade de Direito, e eu convidei porque tem muita capacidade. Isso deu um olhar muito estranho em todo mundo. Mas já aceitaram rapidinho.

Pesquisador: O diretor negro (homem) tem maior aceitação do que a diretora negra (mulher)?

PrDir: Acho que se aceita mais um homem negro pela questão do poder de gênero do homem.

Pesquisador: É engraçado porque tem uma questão que eu acho fantástica que você faz, o Paulo Ghirardelli, que é um filósofo, fala o seguinte: a questão das cotas, as políticas afirmativas, é interessante porque você coloca o negro onde ele não está, ou seja, dentro de um hospital como um médico, dentro do tribunal como juiz ou promotor, como engenheiro, você, dentro do seu espaço, consegue fazer isso, dar visibilidade dentro de um aspecto que é colocado como coordenador, vice-diretora, você como diretora. Então, isso tem um impacto nos alunos? Você percebe?

PrDir: Tem. Não dá para negar que não tenha, porque muitas vezes essa pessoa que é negra, por exemplo, está começando agora, é negra e capaz, a primeira aceitação é um pouco complicada pelo lado da equipe de professores. Se essa pessoa já é professora e o aluno já percebeu a capacidade dela enquanto professora, a aceitação é melhor. Mas tem dificuldades para aceitar que aquela pessoa é o diretor. Houve situações aqui – esqueci de colocar antes diante da sua pergunta – estou parada, tem duas ou três pessoas brancas ali: “Eu queria falar com a diretora”, a pessoa se dirige primeiro a outra. Depois que a pessoa diz: “Eu não sou diretora, é ela”. Eu deixo isso parecer bem claro, não me oponho de agir com grosseria nem nada, mas depois, durante a conversa, sempre relato: “Você pensava que a diretora era aquela, só porque ela era branca? ”, aí as pessoas se desculpam, ficam vermelhas, mas estava claro: ela não acha que vai chegar em uma escola e ver essa mulher negra como diretora.

Pesquisador: Para finalizar, você está fazendo esse relato sobre a posição que se assume da escola muitas vezes as pessoas terem essa vergonha de falar – não é bem vergonha – porque em uma das pesquisas que eu fiz, perguntando aos professores sobre um trabalho que ia ser desenvolvido nas escolas, sobre a questão da equidade, as coordenadoras respondiam: “Na minha escola não tem esse problema”, ou seja, o que você deixa claro é: na minha escola tem problema racial, religioso, tem questão de gênero. É isso?

PrDir: É isso sim, não posso negar que não tenha. Se eu já tive que resolver questões com o aluno, a menina chega chorando porque o outro a chamou de neguinha e macaca, o que você faz? Um menino branco – nem vou classificar assim – ele não se considera branco nem negro. Chamando a menina de macaca e cabelo duro. Aí você tem que trabalhar com essa criança. Ela está reproduzindo muitas coisas que escutou dentro de casa. Para essa criança entender que primeiro: somos todos iguais, nossa situação é igual. Ela é negra, o outro é amarelo, mas tem que se respeitar. O cabelo, o olho, a boca dela é desse jeito, dessa forma: não tem que haver discriminação em hipótese nenhuma, porque o outro que é magro, nada. Em hipótese nenhuma. Veio até uma situação que eu passei com uma ex-coordenadora daqui da escola: estou descendo a rua, ela dentro do carro com o filho, e eu sentada atrás no carro dela. Aí vi um aluno na rua que estava fazendo uma arte, um menino negro tentando pegar uma pipa em uma casa. Aí eu falei: “Nossa, olha quem eu estou vendo ali, o Lucas tentando pular”, foi minha fala, “Vamos parar para brigar, para ele não fazer isso”, ela falou: “Bia, só podia ser ele, (macaco é a cor) dele”. No carro, eu falei: “Nossa, Terezinha, não acredito. Que atitude racista”, “Não sou racista, eu estou brincando”, “Mas a sua expressão foi extremamente racista. Isso é uma atitude racista quando você diz que ele é macaco e só podia ser negro. Eu posso sair daqui agora e te processar dessa sua fala. Você precisa mexer com o aluno, professor e coordenação, você tem que cuidar dessa fala”. É a mesma situação que eu digo em relação... porque ela tem um filho homossexual e sofreu com essa questão dos preconceitos que possam ter por aí. Eu falei: “É a mesma situação que você não gostaria que seu filho fosse discriminado: você está usando tudo que não podia nem em fala, nem repensar”. Isso é muito marcante porque eu falei: “Meu Deus, é um educador, uma pessoa que tinha que se policiar com relação a isso e fala não importa onde”.

Pesquisador: Acho que na verdade você está dizendo. Outra coisa: as pessoas constroem, tentam disfarçar esse preconceito, mas tem horas que não aguentam e soltam, está ali presente.

Esse programa escola da família favorece a relação da escola com a comunidade? Isso tem ampliado? Você lá atrás já falava dessa ideia da escola mais aberta, parece que é uma coisa na qual você tem muita clareza, uma escola mais democrática. A escola da família contribui com isso?

PrDir: Eu acho que a escola da família, o programa, é para isso. Ela tem que deixar aberta, tem que dar atendimento a essa população que nem consegue entrar em um SESC da vida. Eu penso que uma escola, em uma região dessa, tinha que ter no mínimo uma piscina para os alunos, coisa básica para atender essa população. Não precisar sofrer, pagar para entrar em um clube, que a maioria não tem, além de ser pobre e negro. É uma minoria. Porque a discriminação e diferenças são tantas, porque vem o poder financeiro primeiro e depois a questão de cor e tudo, infelizmente. E não devia ser dessa maneira. Então eu acho que a escola da família é um momento que ele tem de entrar e curtir realmente o que a escola pode oferecer. O que é que essas pessoas que são alunos de uma escola e faculdade particular, podem oferecer, porque eles não entenderam ainda qual é seu papel dentro de uma escola da família: ajudar a população que não tem oportunidade de ir em alguns lugares. Então ele vem aqui para jogar, para fazer uma aula de dança, aprender uma aula de línguas. Alguma coisa, ele pode fazer aqui pelo bem dele, e infelizmente – posso até me rotular como tal – somos nós que atravancamos o processo. A lei está aí, mas não aplica, não acontece, não dá certo dentro da escola. Porque as pessoas, nós precisamos ter, o capacitado, aprender muito mais sobre essa questão para repassar, porque fica a imagem – eu até gostaria de colocar algumas coisas – por exemplo: a relação que eu tenho hoje com os meus alunos, se acontece alguma coisa, são negros, muitos deles – porque eu estou especificando o negro – estão envolvidos em alguma questão criminal, temos vários. Tanto os brancos quanto os negros, pobres. Quando eu sento com esse aluno que sei que está envolvido, tento passar para ele como ele poderia tentar sair dessa linha marginal, porque ele vai ser o primeiro a ser resgatado para mais mal ainda: ele pode ser pego, preso, ser levado. Ele vai ser o mais subjugado, e porque é negro. Porque os dois estão fumando, mas ele vai ser levado, porque a mãe é assim, o pai é aquilo, aquilo outro. Se fala um monte de situações, porque é um processo que eu vejo discriminado mesmo. O jovem da nossa periferia, os que estão sendo levados pelo crime e uma série de coisas que hoje você até vê os dois, brancos e negros, todos nessa linha, mas é o negro que vai ser o mais preso. Então, ele precisa ser orientado do papel dele. Eu não gosto dessa palavra, mas não é nem de perder a oportunidade: é o direito. Ele tem o direito de terminar aqui, ir atrás, ir para uma faculdade, mas a gente ainda usa a palavrinha oportunidade, que é

mais discriminante ainda, que você próprio disse. Eu falo que ele tem a oportunidade, você teve a oportunidade não é, ele teve o direito de...

Pesquisador: ...exato.

PrDir: Só que ele não é orientado. A dinâmica da escola não leva a gente a ter as oportunidades – falo como oportunidade mesmo – de orientar, entendeu? Talvez alguém vai falar: “Saia mesmo da escola, é melhor você sair, vira isso e acabou”, é assim a fala, infelizmente. Falam dessa forma. É um moleque. Tem muitos aqui próximos, a gente se encontra, hoje os meninos devem ter 30, 40 anos, falando: “Eu fui para um caminho, precisei ficar preso três anos porque roubei 150 reais de alguém para eu voltar e tentar pegar as oportunidades que a vida me dá”, não é. A lei agiu de forma bem errada com ele. Por causa de 150 reais, esse menino ficou três anos e meio preso.

Pesquisador: Encerrando a entrevista, eu só digo uma coisa sobre a sua trajetória: pena que você está se aposentando. Eu vejo que você está no melhor momento para desenvolver e ampliar esse trabalho. É uma pena, mas é...

PrDir: ...completando você, não é nem a questão de se aposentar: a gente pode se aposentar do espaço, do local, da situação, do trabalho, mas não deixa de agir de acordo com aquilo que você acha correto, entendeu? Acho que em momento nenhum vou deixar de ter essa fala com qualquer pessoa, com relação à questão de discriminação e crescimento dessa moçada.

Pesquisador: São mais de 30 anos aqui.

PrDir: Mas te falo uma coisa: a gente tem que ter um momento certo de sair para dar a oportunidade para outras pessoas mostrarem seus trabalhos, porque eu vejo que – vou até citar uma situação – a vice-diretora que está entrando não tem clareza dessa situação, mas ela precisa ter. Ela está em um momento ótimo porque passou então esse jovem tem que aprender, tem que aproveitar. O tema, a questão de cotas, você não fez essa pergunta, mas eu posso falar?

Pesquisador: Claro.

PrDir: A questão das cotas, eu penso assim: minha mãe, mães de alunos, uma série de coisas, já não tiveram os direitos delas reservados há muitas décadas. Uma era empregada doméstica, a outra estava em um subemprego, porque eram negras ou tinham pais negros, uma série de coisas, se arranjava emprego. Aí me aparece uma oportunidade para que eu possa entrar em uma faculdade através de uma cota ou alguma situação: eu acho que esse menino tem que ir atrás dessa lei e entrar, e até sei, porque isso foi tirado da questão do branco pobre. Uma situação com contexto social

mais amplo. Mas acho que esse negro não pode deixar de ir e não tentar, porque é a situação que ele vai ter de dar mais campo para mais gente negra. Porque se ele se... juiz, ou foi advogado ou fez qualquer outra área, ele vai trazer com ele a família, mais amigos e gerar mais situações para esse negro, desde que ele faça com consciência esse papel dele. Porque senão, ele vai discriminar também. Eu tenho um aluno – que nunca vou esquecer – ele é um aluno, não dessa escola, de outra unidade, do Brigadeiro. Ele hoje já apareceu várias vezes na televisão, é um empresário, que foi extremamente discriminado enquanto aluno. E ele dá as oportunidades para esses jovens negros, então eu acho isso muito interessante. Você tem que dar oportunidade: “Não vai dar certo”, se não der certo, não deu certo para ele, mas talvez dê para o branco, mas você deu a oportunidade para esse menino ou pessoa galgar algum espaço. E ele vai gerar, não vai discriminar quando chamar outro que é negro. Talvez aquele outro não chame mais um negro, se for um branco que está lá: ele vai chamar só do lado dele e não vai dar mais oportunidades, então eu acho que realmente tem que abrir, a lei está aí e tem que abrir para todo mundo mesmo, para o professor e todo mundo estudar porque eu vejo as pessoas um pouco desmotivadas com a questão de galgar outras situações. Vejo meninas bonitas – acho que ela tem que procurar – tem que mostrar o cabelo dela do jeito que é mesmo, e ficar, independentemente de qualquer situação. Eu vejo dessa maneira. Só que, foi em 93 essa lei, não é?

Pesquisador: 2003.

PrDir: Você vê, já são praticamente...

Pesquisador: ...14 anos...

PrDir: ...e ela não está sendo aplicada da forma correta.

Pesquisador: Nós estamos na década da consciência negra, então de 12 a 22... não, desculpe. De 15 a 25, é a década do negro pela luta contra a discriminação pela ONU: no Brasil não se discute isso.

PrDir: Porque não é divulgado. Eu assisti há pouco tempo – estava participando de um grupo negro na região – não era específico da escola, era da obra social que começaram a desenvolver a missão negra dentro da igreja católica, pelo menos, algumas vezes porque acho que é interessante que se tenha. Uma coisa que você me perguntou: a questão de candidatos negros... desculpa por falar. Por exemplo, nós não votamos em negro. O negro não vota em negro. E ele não vota exatamente porque não é trabalhado nele a questão que ele deve valorizar essa pessoa.

Pesquisador: Bia, nós não entramos na discussão do professor de Matemática que não reconhecia em você o valor de ser uma diretora negra, mas acho que tem muita coisa,

quer dizer, a gente precisa avançar muito nesse aspecto de como trabalhar essa conscientização. Esse trabalho visa um pouco levantar esses aspectos. É o negro que não casa com a negra, então, ela é discriminada. É o negro que não aceita outro negro hierarquicamente acima dele, se for mulher, pior ainda. É quando você forma, empodera certo grupo de negros, vem essa piadinha, o comando negro que você sentiu aqui, enfim, são vários aspectos que nós temos que enfrentar. Eu vejo que nessa escola, ela avança nessa temática exatamente porque você empoderou muita gente aqui dentro, seja ele aluno, professor, seja a coordenação, ou seja, esse grupo diante da questão – claro que a pessoa tem que ter capacidade e você percebe bem isso – isso permitiu que muita gente diminuísse o preconceito. Com certeza esses anos que você passou dentro desse colégio como diretora, muita gente aí fora hoje diminui bastante o preconceito e o estigma na verdade contra a mulher negra, despojada, que se veste de uma maneira... tem uma equipe negra – como você conseguiu em alguns momentos colocar e valorizar isso – de mulheres negras, então acho que esse trabalho é o que a gente tem que fazer. É claro que a gente precisa acelerar. São mais de 10 anos que a lei está aí e não se efetiva. E me preocupa muito o porquê dessa lei não se efetivar. Eu vejo alguns campos. Um problema é o professor, você relatou muito bem, mas também tem o preconceito do professor. É a própria comunidade que não aceita muitas vezes, ou mesmo a direção que não trabalha, não se interessa pela temática. Ou quando se interessa, que no seu caso você tem os empecilhos institucionais que estão acima. São vários eleitos para a gente romper, mas aos poucos... pelo menos o tema hoje está colocado, porque na década de 80, nem colocado estava.

PrDir: Sim, (eu sempre senti velado) [00:46:31.8] assim. Mas é isso.

Pesquisador: Bia agradeço muito sua atenção. Eu tenho certeza que vou ter que voltar porque tenho algumas lacunas. Estou percebendo que vou precisar preencher. Mas vou fazer o relatório e trago para você ver com calma e vai ser legal esse trabalho. Alguém depois vai se aprofundar e utilizar mais, para poder desenvolver outro.

PROFESSORA

Pesquisador: Bom dia. Hoje é dia 26 de abril de 2016, irei entrevistar a professora de História Emília sobre a questão da lei 10.639. Por favor, apresente-se. Ela é professora da Escola Ermelino Matarazzo.

PrH:, leciono no sexto, sétimo, oitavo e nono ano a disciplina de História.

Pesquisador: A pesquisa versa sobre a questão da lei 10.639 e como é a questão do ensino de História da África e cultura indígena, mas o trabalho é mais especificamente sobre a história da África, então a primeira coisa que eu gostaria de saber é o seguinte: o seu plano de ensino está de acordo com o currículo oficial do estado de São Paulo? Você trabalha de acordo com ele?

PrH: Sim, ele é minha diretriz.

Pesquisador: Você faz alguma alteração para quando vai lecionar, ou mantém a estrutura própria dele?

PrH: Faço adaptações, porque nem todo o conteúdo você consegue dar conta. Às vezes tem um conteúdo mais extenso e você elimina alguma parte para incluir outras coisas, por exemplo, a história dos árabes que eu acho imprescindível de trabalhar no conteúdo do sexto ano. Eu acho até que por conta da língua e alguns hábitos, e isso não aparece no currículo. Aparece história da China, e eu prefiro incluir a história dos árabes do que a história chinesa porque está um pouco mais longe da nossa realidade.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre esse documento da secretaria da educação de São Paulo? O que você acha do currículo? Ele é aplicável? Quais são as falhas ou aspectos positivos que ele tem?

PrH: Ele dá um norte – caminho - para o professor trabalhar. Claro que em alguns momentos ele fica muito restrito e fechado, e aí é a hora que você tem de usar da criatividade para poder trabalhar alguns temas. Às vezes a questão de saúde, que você vai trabalhando algumas disciplinas, então você vai sempre tentando, mas tem alguns momentos que ele fica totalmente fechado, não te dá muita abertura, aí você tem que buscar mecanismos para ter uma forma, principalmente nos sextos anos. Acho que eles chegam muito crus, não dá para trabalhar de forma dura com eles em História, então eu adapto.

Pesquisador: Por exemplo, nos sextos anos, você tem a questão do surgimento do homem na África, e como você aborda esse tema, como é pedido no currículo? Como você trabalha o tema sobre a origem do homem na África? Quando você coloca isso em uma sala de aula, com os alunos entendem?

PrH: Parece ser uma coisa espantosa, porque parece que para eles o homem veio da Europa, da China, menos da África. Eu trabalho primeiro a parte textual com eles. Depois discuto a questão do evolucionismo, do criacionismo, e passo alguns filmes e documentários para eles falando sobre isso. E o espanto deles é perceber, por exemplo em alguns filmes, que eles não mostram homens brancos, loiros e etc., eles mostram pessoas mais escuras. Aí eu falo: “Lembram daquele conteúdo que nós estudamos? Do evolucionismo? O homem não veio da Europa, não era loiro de olhos azuis”, aí eles vão conseguindo, amarrando isso na cabecinha deles.

Pesquisador: Há quanto tempo você está lecionando?

PrH: Cinco anos.

Pesquisador: Na sua experiência, quando o aluno vai para o sexto ano, você vai trabalhar um pouco a Idade Média, vai também desenvolver alguns temas sobre a África também, quando você começa a trabalhar a questão da escravidão, retoma a questão propriamente da África e sua formação? Dos reinos e impérios existentes antes da chegada dos portugueses, ou já vai direto como está no currículo para a questão propriamente dita da escravidão e entrada dos portugueses ali?

PrH: Não, eu já faço esse trabalho com eles, porque o contexto da escravidão a gente trabalha com o sétimo ano. No sexto ano é a pré-história, mesopotâmia. Aí quando chega ao sétimo ano, entra a idade média, o contexto do descobrimento do Brasil e a questão da escravidão. Aí, eu já estou trabalhando com eles na quinta série e sexto ano, os reinos: o Kushita por exemplo, mostrando para eles os grandes impérios dos reis negros na África, então eu já venho trabalhando com eles desde o sexto ano, mostrando para eles que existem civilizações importantes dentro da África, não essa África do Egito que mostram, com a Cleópatra branca. Eles conseguem muito bem. E quando você vai direto para a escravidão, eles já entendem. Eu espero também que eles tenham entendido que existiam outras civilizações importantes na África antes, e eu trabalho muito isso com eles nos sextos anos.

Pesquisador: Quando você trabalha o tema cultura afro-brasileira indígena, de alguma forma você foi orientada na universidade, quando você fez, sobre esse tema? Como você aborda esse tema em sala de aula? Isso já era parte do seu currículo na faculdade?

PrH: Já fazia parte. Eu tive História da África com um professor excelente da PUC, Prof. Amailton. Ele que deu História da África para mim. Em muitas atividades relacionadas a isso, eu realmente tive uma boa formação.

Pesquisador: Há por parte da coordenação do núcleo pedagógico, ou da secretaria da educação, orientação sobre esse tema e desenvolvimento das atividades?

PrH: Não, eu nunca recebi nenhuma orientação a respeito de currículo abordando, nunca fui chamada. Até teve outra professora de manhã – pode ser que ela tenha ido – mas nunca fui chamada.

Pesquisador: Então todo o trabalho que você está me falando é um trabalho desenvolvido a partir daquilo que você estudou na universidade?

PrH: Isso.

Pesquisador: Como você aborda esse tema nas outras séries? No sétimo ano, quando você avança, particularmente quando trata da questão religiosa africana? Você deve passar por isso, sobre a questão das artes, música, você entra com esses temas também?

PrH: Entro. Em todas as séries, eu trabalho. Trabalhei, por exemplo, com o oitavo ano, e não era especificamente para mostrar sobre esse período, que já é da década de 20. Mas eu queria mostrar para eles o contexto que mostra bem uma lavoura de cana de açúcar, o trabalho, e queria que eles percebessem que mesmo depois de abolida a escravidão há mais de 30 anos, ainda persistia isso. Eu mostrei para eles, falei: “Olha, vocês estão vendo? ”, eu estava trabalhando uma lavoura de cana de açúcar com eles. Então, eu falei: “Como vou trabalhar isso? ”, peguei o filme Besouro e frisei muito bem: “Se passa no período de 1920, mas eu quero que vocês entendam que esse estilo, essa cultura escravista, essa coisa da cana de açúcar, da lavoura, do engenho, ainda persistiu por muito tempo”. E ali no filme mostra muito bem. Aí, eu trabalhei essa questão que aparece alguns orixás, a questão da Umbanda, e fui conversando com eles, por exemplo, nesse contexto do oitavo ano.

Pesquisador: Qual foi a reação dos alunos?

PrH: É uma turma muito legal, muito boa de conversar. Sempre tem um ou outro que tem aquela coisa pejorativa, mas compreendem muito bem.

Pesquisador: Eu queria ouvir um pouco dessa questão pejorativa.

PrH: Pejorativa no sentido de que: “É macumba, é coisa do demônio”, e eu vou desconstruindo com eles. Aí eu falo: “A religião católica não tem Santo Antônio, São Pedro, Aparecida? Então, as outras também tem seus santos de adoração. É uma forma de adoração. São Pedro não fala que vai chover? ”, isso na tentativa de mostrar para eles a relatividade das religiões. Cada um tem seu ponto de vista

Pesquisador: ...essas crianças – parece não ser significativo – mas que seja uma criança que coloca essa discussão mais pejorativa que você está falando, ou você

poderia trabalhar até em um nível de preconceito, de alguma forma a identidade dessa criança, ou seja, quem é ela? Qual é sua origem? Ela é afrodescendente? Como ela é?

PrH: Tem de todas as características: a criança branca, geralmente de família evangélica. A família evangélica também tem afrodescendentes, e geralmente eu identifico os evangélicos na questão do (alunado) mais evangélico. Tem muito essa questão muito pejorativa, preconceituosa em relação às religiões, mas um ou outro, acabam falando. Eu tenho uma aluna esse ano, por exemplo, que fala: “Eu frequente”, mas sempre fala em off comigo.

Pesquisador: Ela frequenta Umbanda.

PrH: Umbanda, então quando às vezes eu falo alguma coisa, ela vem me mostrar: “Olha professora, um ioruba”, mas é sempre em off, porque ela sabe que existe um preconceito em relação a religião.

Pesquisador: Você tem religião?

PrH: Não tenho.

Pesquisador: Você (precisa) [00:13:27.8] de material, não é? A escola fornece? Ou a secretaria de educação? Como você consegue esse material para trabalhar esse tema?

PrH: Vou buscar o material, vou atrás, pesquiso, faço levantamento principalmente no começo do ano em que faço planejamento, e já vejo o conteúdo que vou trabalhar, e os materiais que preciso.

Pesquisador: Tem duas datas que são importantes na questão afrodescendente: dia 13 de maio que é a questão da abolição da escravidão, e o dia 20 de novembro que é a questão da consciência negra. A escola tem algum trabalho voltado para esse tema?

PrH: 13 de maio nem existe ou se fala mais. É difícil algum professor falar. É mais no dia 20 novembro que é sempre feito um trabalho, pelo menos...

Pesquisador: ...mas tem algum projeto...

PrH: ...projeto não.

Pesquisador: A senhora não tem projeto?

PrH: ...não.

Pesquisador: Como esse tema sobre cultura africana e afrodescendente em particular, as artes plásticas, religiosidade e música, você trabalha com ele além dessa questão da religiosidade, nas artes plásticas e na música, você também chega a trabalhar ou não?

PrH: Ainda não cheguei a trabalhar com música, mas teve uma escola que eu trabalhei com rap por exemplo, a questão do fim da escravidão e peguei o rap que é uma linguagem deles, dos alunos. Que eles analisassem esse rap que falava sobre a questão do preconceito, e depois tentassem reescrever com a linguagem deles. Se não me engano, é do Mano Brown. Aí, depois eles reescreveram e eu falei: “Se vocês quiserem até cantar”, eles ficaram meio tímidos.

Pesquisador: Você como professora de História tem ideia do número de alunos que são evangélicos, neopentecostais, quais são as igrejas que são mais frequentes nessas suas turmas?

PrH: Não, eu nunca fiz esse levantamento...

Pesquisador: ...não teve curiosidade, mas a princípio você olha para a sua sala e vê que o número de evangélicos é grande...

PrH: ...sim, bem alto mesmo.

Pesquisador: E como é a questão do afro descendência? O aluno se identifica com a questão ou não? Ele se vê como negro ou não?

PrH: Essa é uma grande dificuldade que eu tenho, porque às vezes quando eu estou falando de preconceito, de racismo, eles falam: “Mas eu não sofro”, então eu não os vejo se identificando. O que eu estou percebendo nos cinco anos que estou dando aula, um aluno negro parece que não se vê não se enxerga assim, e parece que o racismo e preconceito não faz parte dele. Não sei mensurar isso, mas percebo muito que às vezes eu estou falando de racismo, do preconceito em relação da sociedade com essa pessoa, e parece que ele não se deu conta de que é um afrodescendente. Aí eu tento colocar para ele situações da vida real. Às vezes eu conto. Eu estudei na UNICID e estava no ponto de ônibus e uma moça negra chegou chorando do meu lado falando: “Entrei em uma loja aqui perto para comprar alguma coisa e fui super mal atendida, com preconceito”, e eu fiquei pensando que ela justamente veio falar para mim, uma professora da História aí eu conto para os meus alunos isso para mostrar que o preconceito e o racismo não são uma coisa do século 18 ou 19: é de agora.

Pesquisador: Pensando na questão da comunidade, dos pais, você já teve algum tipo de enfrentamento por trabalhar esse tema em sala de aula, com os pais? Por serem evangélicos ou em outra situação qualquer?

PrH: Eu não, mas já vi uma situação dessas com um colega. Mas não vou falar porque é antiético, mas já vi. Não por trabalhar essa questão, porque o professor falou alguma coisa e ele entendeu, falou: “O pastor da minha igreja falou que isso é errado”, mas não

comigo, até porque eu já venho explicando para eles. Trabalho tanto o criacionismo quanto o evolucionismo. Eu falo: “Não me interessa qual vocês vão acreditar. Eu estou aqui para ensinar História de uma forma científica, então vocês vão sair acreditando no que quiserem”, pelo menos por enquanto eu não tive nenhum problema, principalmente criacionismo ou evolucionismo: “Mas professora, eu não vim do macaco”, aí eu falei: “Mas eu não estou afirmando isso”.

Pesquisador: E dos professores, algum de alguma forma já posicionou: “Não é legal trabalhar esse tema”?

PrH: Não.

Pesquisador: Acho que é isso. Você como historiadora, como se coloca na questão da etnia?

PrH: Como eu me vejo? Sou uma mistura de mil coisas, porque eu tenho japonês, índio, negro e português, então eu sou isso: uma brasileira. É uma mistura, e é isso que eu tento mostrar para os meus alunos quando eles falam: “O branco, o negro”, eu falo: “Não, nós somos uma mistura de raças, assim como eu sou”, aí eu vou falando para eles: “A minha bisavó, minha tataravó, bisavó, foi índia, e eu tenho descendentes de japoneses também, então eu sou uma mistura”...

Pesquisador: Você percebe resistência dos alunos em reconhecer-se como afrodescendentes negros?

PrH: ...eu trabalho outros conteúdos com eles, por exemplo, História da África: nós fazemos livrinhos. Fazemos livrinhos de história no final do ano. Eu vou trabalhando todos os conteúdos que preciso trabalhar com eles durante o ano todo, e quando chega no finalzinho, que eu entro na parte da História da África, eu passo para eles o filme e eles, por exemplo, podem pegar o personagem, o Kiriku e ele vai contar a história, mas do jeito que eles entenderem. Então por exemplo: “Professora, eu adorei a história dos hebreus”, então o Kiriku é o personagem chave que ele vai apontando, aí a gente cria o cenário, as falas, e eles vão montando isso em livrinhos. E os livrinhos ainda têm um diferencial, sabe aqueles livrinhos que você levanta e aparecem tridimensionais? Então, eles vão montando, mas não com a história que eu ensinei: a que eles aprenderam. Eles fazem isso. E eu escolhi o Kiriku, me apropriei dele, porque ele personagem é um menino que é meio excluído, e ninguém quer saber, negro, e se identificam muito com ele.

Pesquisador: Você acha que tem muito Kiriku

PrH: Tem bastante.

COORDENADORA.

Pesquisador: Primeiro eu queria saber os eu nome e o cargo que você ocupa aqui no colégio.

PrC: cargo de coordenadora pedagógica do ensino fundamental anos finais.

Pesquisador: No ano passado eu falei com a Margareth, aqui, durante o período de pesquisa. Você está substituindo-a, é isso?

PrC: Isso.

Pesquisador: Como com o trabalho com ela no início do ano, ela me apresentou o currículo da escola, o que a escola está trabalhando. Que mudança teve do ano passado, do trabalho que ela estava fazendo com os professores para a sua atual gestão?

PrC: Mudança nos projetos, você está falando?

Pesquisador: No Plano de Ensino.

PrC: No plano de ensino, a gente está estudando... eu acho que tem que os professores... porque eu não conhecia o trabalho que era desenvolvido e não tenho experiência em coordenação. E pelo que eu pude acompanhar até agora, mantém o mesmo, só com alteração com relação a um plano especial para alunos com deficiência intelectual. Alguns projetos resolveram seguir. Agora tem o projeto da cultura indígena realizado pelo período noturno, mas aí já é um projeto do ensino médio. Eu acredito que o restante está igual.

Pesquisador: Qual é a sua formação?

PrC: Letras, Português e Inglês.

Pesquisador: Você veio da Escola Estadual San Martim. Ele também trabalha com o currículo oficial do estado de São Paulo, não é?

PrC: Sim.

Pesquisador: O currículo é implementado aqui na escola?

PrC: Sim.

Pesquisador: Totalmente?

PrC: A gente sempre procura orientar – principalmente agora com as matrizes – nós apresentamos para os professores e pedimos que eles façam todo o seu planejamento de aulas baseado na matriz de referência.

Pesquisador: O trabalho é feito então a partir das competências e habilidades?

PrC: Sim.

Pesquisador: E a questão do conteúdo, como é trabalhada?

PrC: É igual aquilo que a gente conversou no José San Martin, já tinha os planos mensais de aula, e é o que a gente também pede para eles: pensem no conteúdo, estratégias, quais são as competências que eles pretendem atingir, principalmente com uma avaliação diagnóstica, para levantar o conhecimento que o aluno tem ou não tem, e ver o que precisa ser reforçado, se pode seguir a frente ou não.

Pesquisador: Português está junto com códigos e linguagens. Então, a lei 10.639 dá ênfase principalmente para esse conhecimento. O currículo do estado de São Paulo não apresenta essa questão do trabalho com África, a cultura, ou o africanizado, muito claramente. Como a escola trabalha com esses elementos?

PrC: A gente tem pensado um projeto – principalmente a professora de história – que sugeriu o projeto da consciência negra no mês de novembro, e como já tem o exemplo do San Martin porque apesar de eu ser coordenadora aqui, ainda continuo como professora também. Como foi a primeira escola em que comecei a trabalhar, ela me traz muita referência. E o trabalho lá é muito legal. Com as danças, máscaras, há um envolvimento muito grande, que é o que eu pretendo que aqui também tenha. Só que devido às burocracias, falta de funcionários e tudo, a gente tem um pouco de dificuldade e espera realizar esses projetos – infelizmente – mais para o final do ano devido ao mês da consciência negra. Não é uma coisa pensada desde o começo do ano para ser desenvolvido seguidamente.

Pesquisador: Nesse pouco tempo que você tem aqui...

PrC: ...pouquíssimo tempo...

Pesquisador: Mas o público que atende o José de San Martin e o daqui é basicamente o mesmo, não é?

PrC: Sim.

Pesquisador: Você vê algum tipo de resistência quando se envolve a questão de África?

PrC: Sim.

Pesquisador: Que tipo de resistência?

PrC: Com relação à religião.

Pesquisador: E o que especificamente? Você poderia especificar melhor para mim?

PrC: É o mito com relação a Umbanda e Candomblé. É uma coisa muito difícil de ser trabalhada.

Pesquisador: Mas como isso aparece no decorrer do trabalho? São os professores, pais, alunos ou o conjunto? Como você vê?

PrC: Eu ainda não tive tempo de ter esse tipo de conversa com os professores daqui. Parte do que eu falo é mais pela experiência que eu tenho enquanto professora. Na minha área, de língua portuguesa, a gente estuda a origem da língua e sempre vamos falando dos países da lusofonia, tem a cultura da África também, alguns países, Moçambique e tal. Eu converso demais com os meus alunos com relação a tudo: principalmente o que está aparecendo nas atualidades. Sempre tem – em todo texto e poesia – que fala da religião, aí é muito difícil quando a gente fala em questão de religião. Eu tento explicar para eles que nós temos que respeitar. Você não é obrigado a aceitar, mas tem que respeitar. Porque do mesmo jeito que você tem a sua crença, isso não significa que ela é a verdade absoluta. Porque com o passar do tempo, as coisas vão mudando, a sua mentalidade, e muitas coisas que você achava serem certas, em certo momento da sua vida, vai achar que não é. Ou o que não era certo, vai ser. Isso muda. Mas com relação especificamente à aqui, ainda não tenho condições de...

Pesquisador: ...mas quando você vê a discussão com os alunos, eles trazem o que em relação a essa temática?

PrC: Preconceito.

Pesquisador: E como eles caracterizam esse preconceito?

PrC: Às vezes até mesmo com xingamentos com um ou outro: “Neginho da macumba”. Falam que a mãe é macumbeira. Tem esses conflitos.

Pesquisador: E você identifica qual a tendência religiosa dessas pessoas que estabelecem esse grau de conflito, ou não? Consegue identificar se são católicos, evangélicos ou é no geral?

PrC: É no geral.

Pesquisador: Quando você trabalha outros temas – como por exemplo a questão LGBT – isso é trabalhado também, não é? Aparece esse nível de preconceito?

PrC: É mais velado. Eles têm um pouco de vergonha, mas na frente do professor: entre eles, o que dá para perceber é que tem muito. Mas tem um modismo muito grande – eu acredito – que eles não fazem isso conscientemente. É muito por causa de moda. Muitas

vezes eles nem sabem por que estão fazendo o fulano faz. Esses relacionamentos ultimamente eu tenho visto mais principalmente em meninas. Tem nos meninos, mas são mais meninas.

Pesquisador: Se você fosse comparar o nível de preconceito existente entre as questões que a gente chama de (ético raciais) [00:08:55.7], e as questões LGBT, onde você acha que o preconceito é maior?

PrC: Acredito que no LGBT.

Pesquisador: A secretaria de educação tem um setor que trabalha com a questão ético racial. Vocês recebem algum tipo de material próprio para trabalhar com os professores sobre essa questão?

PrC: Não. Pelo menos por enquanto.

Pesquisador: O núcleo pedagógico dá algum tipo de suporte nesse campo para desenvolver o trabalho? Por exemplo, você está falando de um projeto que vocês vão iniciar agora, está preparando para ser efetuado em novembro, não é? Existe apoio por parte da secretaria de educação? Suporte por parte das instâncias, com o núcleo pedagógico, que deveria dar?

PrC: Eu nunca recorri a eles para perguntar se existe auxílio, então eu não sei se existe. Não sei te informar.

Pesquisador: Tem duas perguntas que são bem pessoas. A primeira é: qual a sua religião?

PrC: Evangélica, da congregação crista do Brasil.

Pesquisador: A segunda é: como você se auto define do ponto de vista ético racial?

PrC: Me defino parda porque desde a certidão de nascimento, sempre me achei assim, apesar de não aparecer muito. Tenho uma irmã do meio que é negra, e somos da mesma mãe e pai, e as minhas melhores amigas também são negras, então eu gosto demais. Tive essa matéria na faculdade, foi muito interessante. Gostei demais.

Pesquisador: Como você é da congregação, se você olhar para dentro da sua religião, vê algum nível de preconceito? Como você vê que a sua religião trabalha essa questão étnica racial internamente?

PrC: Pela religião, se eu for olhar, tem muito preconceito. E é muito pesado. Principalmente com as religiões da África, o preconceito é enorme.

Pesquisador: Mas você poderia deixar isso de uma maneira mais explícita? Como isso aparece? É no sermão, na atitude? Porque você está na Zona Leste que é uma região

que tem muitos negros evangélicos. Como isso acontece internamente? Qual a diferença do negro evangélico – em sua opinião – para o negro não evangélico, que está em uma religião como Umbanda e Candomblé?

PrC: Na minha religião eu não vejo esse ponto da pessoa negra evangélica e da pessoa negra: é da religião mesmo. Nem tanto em si da cor da pele, mas a origem da religião, sendo africana, que tem sacrifícios e tudo, não é encarada como uma coisa boa de forma nenhuma.

Pesquisador: Agradeço muito a entrevista. Obrigado pela atenção. Devo voltar novamente.

PrC: Pode voltar.

VICE-DIRETORA

Pesquisador: Boa Tarde.

PrVD: Boa tarde.

Pesquisador: A ideia da pesquisa é discutir como se trabalha a questão afrodescendente nas escolas da periferia de São Miguel Paulista – particularmente essa região – e ver como esse trabalho está sendo desenvolvido. Então, a primeira pergunta seria o seguinte: a escola desenvolve o seu trabalho pedagógico de acordo com o currículo do estado de São Paulo?

PrVD: Sim.

Pesquisador: Você acha que ele contempla as necessidades da comunidade, pensando no projeto de política pedagógica?

PrVD: Não contempla. Por isso nós precisamos acrescentar projetos. Nós trabalhamos com projetos para contemplar todas as necessidades.

Pesquisador: Quais são os projetos que a escola desenvolve nos dias de hoje para tentar adequar essa necessidade da comunidade?

PrVD: Valorização do ser humano, ética, cidadania, saúde, na parte de História e Geografia fazemos um trabalho com imigrantes e emigrantes, até retirantes também. Valorizamos com feira cultural onde o aluno pode fazer suas pesquisas diante das diversidades do nosso país...

Pesquisador: ...a senhora falou em imigrantes e emigrantes. Do ponto de vista dos imigrantes, nessa região, quais as nacionalidades que se encontram nessa escola?

PrVD: Colombianos?

Pesquisador: Bolivianos.

PrVD: Bolivianos são os que nós mais temos na escola.

Pesquisador: Africanos?

PrVD: Não.

Pesquisador: Haiti?

PrVD: Não. Existem na comunidade, mas não temos alunos nessa unidade.

Pesquisador: Não chegaram a vir para cá, não é? Como a escola lida com a questão das minorias? Gênero – a questão das mulheres – LGBT, negros e imigrantes. Tendo em vista que a senhora já falou dos imigrantes, que é um trabalho nesse sentido, a

questão da cidadania envolveria todos os temas, mas trabalho específico voltado para esse segmento – de imigrantes me parece que tem – agora, gênero, LGBT sobre lésbicas, gays e transexuais, se há algum trabalho nesse sentido, e principalmente a questão dos negros e indígenas.

PrVD: Na parte dos homossexuais, nós trabalhamos com o respeito. Tentamos inculcar no aluno que existe essa diversidade. Existem pessoas que acham que é uma doença, e nós tentamos colocar na cabeça deles de que isso não é. Conscientiza-los de que não é uma doença, e que a pessoa merece respeito e tem papel na sociedade normalmente.

Pesquisador: Isso, para as crianças?

PrVD: Isso.

Pesquisador: Na sua opinião, de onde vem esse preconceito?

PrVD: Acredito que vem de casa, porque existem pais aqui, mães no caso – vamos dizer assim – pais, eu não tenho noção. Mas existem mães que são casadas com outras mulheres, e para eles, parece que já é uma coisa mais comum.

Pesquisador: Mas tem algum tipo de preconceito por parte dos alunos em relação a essa questão?

PrVD: Na realidade, existe. Porque na hora das ofensas, esse desrespeito aparece. Então, na verdade existe. Está inculcado neles. Mas no dia-a-dia quando não há divergência entre os alunos, não...

Pesquisador: ...e a questão negra? Como é aqui na escola? Existe algum aspecto de preconceito?

PrVD: Não que seja notado.

Pesquisador: Boa parte da comunidade é de origem negra.

PrVD: É, mulata.

Pesquisador: Existe algum trabalho por parte da escola na formação de identidade desses indivíduos? Formação de identidade (inint) [00:05:35.3], a questão racial?

PrVD: Existe. Os professores trabalham com isso. Na época que tem o trabalho da libertação dos escravos, fala-se bastante sobre isso. É comentado como o escravo veio parar aqui e por que eram os negros, mas também que não eram só negros os escravizados: os índios também eram. Então o problema não era a cor. Nós tentamos abrir toda a mente deles em relação a isso. E a valorização. Mostrar para eles que a nossa sociedade não é puramente branca.

Pesquisador: Tem uma lei específica que trata da questão afrodescendente, que é a lei 10.639/2003. Essa lei foi aprovada em 2003 e depois foi alterada em 2008 pela lei 11.645 incluindo também a questão indígena. Então, a questão afrodescendente e cultura, tendo o dia 20 de novembro como o dia chamado de consciência negra, como a escola trabalham esses elementos? Porque segundo essa lei, as escolas devem trabalhar – em todas as áreas – esse conteúdo. É trabalhado isso em todas as áreas, ou tem uma área que privilegia mais? Como fica esse trabalho sobre a questão afro na escola?

PrVD: Na parte de humanas é trabalhado muito: português, artes, história, geografia. E uma coisa que nós tentamos deixar bem claro é que o dia é da consciência negra, mas não é só o negro que tem que ter a consciência. A gente coloca desse jeito, porque sabemos que ele tem seu valor e tem que ser valorizado não só pelo branco, pelo amarelo... tem que ser um respeito mútuo.

Pesquisador: Existe algum tipo de resistência na comunidade?

PrVD: Não. A única coisa que eu senti um pouco de resistência por uma minoria foi em relação à festa junina, porque os evangélicos acham que estamos valorizando santos. Agora, em relação a parte da consciência negra quando a gente vai fazer trabalho, que tem capoeira, algumas músicas que são afrodescendentes, não vi problema nisso.

Pesquisador: Aqui na escola – você está falando que tem uma comunidade evangélica – é muito forte essa presença na escola por parte dos alunos?

PrVD: Nem tanto. Apesar de que nós temos um grupo de jovens do ensino médio que participa de atividades culturais na igreja com canto, violão, algum instrumento, então eles trazem para cá, mas não cantam as músicas evangélicas.

Pesquisador: Você pode me falar um pouco como é essa semana da consciência negra?

PrVD: Os professores fazem um trabalho com todos os alunos, cada um com sua classe, no caso. Procuram-se personalidades negras. Mas a gente explica para eles que personalidades negras não são músicos, não é para ficar preso só nisso...

Pesquisador: ...jogador de futebol...

PrVD: ...isso, porque quando a gente começou a fazer esse trabalho, devido essa comemoração, vinha Michael Jackson, e alguns cantores negros. Para fazer a cabeça deles, colocar a consciência neles de que não existem somente esses importantes na nossa vida, a gente teve que orientá-los nas pesquisas. Diante disso, eles fazem musicais, paródias, peças teatrais, tudo no pátio da escola.

Pesquisador: Na escola existe alguma forma de resistência a essa semana?

PrVD: ...não, os professores aqui são bem ativos.

PROFESSOR

Pesquisador: Bom dia, Professor

PrG: Bom dia.

Pesquisador: Eu gostaria primeiro que o senhor se apresentasse. Quem é o senhor, nome, sua formação, no que o senhor se formou e há quanto tempo está na rede.

PrG: Certo. Bom, meu nome é Humberto Faria de Lima, estou na rede desde 2007, sou formado em Geografia com extensão em Sociologia e também faço pós-graduação em docência em ensino superior.

Pesquisador: Você fez em que universidade?

PrG: Fiz na Uni Castelo.

Pesquisador: Quando você fez?

PrG: Eu terminei em 2012. Comecei em 2007 e terminei em 2012.

Pesquisador: Professor, há quanto tempo o senhor está na rede?

PrG: Estou na rede desde 2012. No último ano de Geografia, já comecei a lecionar.

Pesquisador: E você é efetivo atualmente?

PrG: Sou efetivo há 2 anos.

Pesquisador: 2 anos. O senhor entrou no concurso em 2014?

PrG: No último concurso.

Pesquisador: No último concurso. O senhor conhece o currículo do estado de São Paulo?

PrG: Conheço.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre esse documento da Secretaria da Educação?

PrG: O currículo é bem completo. Em alguns pontos, especialmente na parte de Geografia, em imagens, acho que peca um pouco por tamanho de letra ou pela visualização de imagem. Tirando isso, ele é cíclico, abrange bastante a área de Geografia. Ele começa com a base no fundamental e vai indo em círculos até chegar no médio. Ou seja, ele volta a repetir alguns assuntos para reforçar a ideia. Então, ele começa com um assunto e depois de algum tempo depois eles retomam esse mesmo assunto mais aprofundado. Ele é muito bom.

Pesquisador: Então, em sua opinião, o currículo do estado de São Paulo atende as necessidades do professor?

PrG: Atende, mas particularmente eu o acho um pouco engessado. Ele é um norteador, eu sei disso, mas ele deveria dar mais flexibilização para o professor trabalhar com outros materiais.

Pesquisador: Quando você fala engessado, o que você está especificamente dizendo?

PrG: Existe vários conhecimentos, vários saberes. Tem alunos que são muito visuais, tem alunos que são muito auditivos e têm alunos que são cinéticos, eles produzem. No momento em que eu trabalho com outras atividades que não apenas as contempladas

pelo currículo, eu consigo atender a todos. Então, eu tentei trabalhar com eles com vídeo. Os alunos produzem os próprios vídeos e discutem uns 2 minutos. É até uma mídia com a qual eles gostam muito de trabalhar. Eu trabalho com música, os alunos compõem música. Eu peço para eles, como eu mesmo não sou formado em Música, não sei criar melodias, eu pego uma melodia já existente e eles adaptam a letra de acordo com o tema proposto.

Pesquisador: E assim, currículo e comunidade. O currículo atende as necessidades da comunidade?

PrG: Área de ocupação. É uma área um pouco violenta. A comunidade enxerga a escola como um ente abstrato, eles não têm mais visto a escola como um lugar de formação, mas sim um lugar de lazer. Essa é que é a dificuldade. Eu costumo falar com os pares que a dificuldade hoje não é você lecionar, é você lecionar para quem não quer aprender, para quem não sabe o que é aprender. Eles não têm o papel fundamental da escola na vida deles, só vão enxergar isso daqui a 20 anos, e nesse momento eles já perderam. Porque os jovens a veem como um ente abstrato à parte da vida deles. Os adultos já são estão inseridos no mercado, especialmente os alunos do ensino médio, que começam a trabalhar, aí é que começam a perceber o valor da escola. Eu tenho aluno que, mal alfabetizado, começa a trabalhar em mercado, por exemplo, e fica desesperado para adquirir conhecimento, porque o mercado, não o mercado de trabalho, o mercado diz, "Você só vai ascender aqui se você terminar o ensino médio". E eles sabem que eles não têm a capacidade. Então, mesmo dentro das empresas eles passam por provas internas de conhecimento adquirido e nesse momento veem o déficit que têm pela falta de interesse no aprendizado.

Pesquisador: Do ponto de vista das falhas, você já levantou algumas, mas qual aquela falha no currículo que você considera mais gritante nessa relação entre professor, aluno e comunidade?

PrG: O currículo é um pouco abstrato no fato de que... na Geografia, quando falamos sobre clima, dentro de uma sala de aula fechada estamos falando sobre clima, sendo que não temos a possibilidade de sair com os alunos da escola. Para tudo temos que gerar um projeto, esse projeto é burocrático, leva um tempo. Quando o projeto é aprovado, nós já estamos em outra área da disciplina. Então, às vezes, eu peço à direção aqui, pelo menos dentro do entorno, dentro do perímetro da escola, levar para eles. Nós falamos sobre temperatura, clima, vegetação. Então, nesse ponto eu digo que ela é engessada, porque não permite, não é flexível. Claro, existe toda uma burocracia e uma legislação. Se eu levar um aluno, atravessar a rua e esse aluno cair, eu sei que a responsabilidade é da escola e minha também. Então, nós sabemos que é nossa responsabilidade. Mas ainda assim, é muito restrito o nosso campo de atuação.

Pesquisador: Mudando um pouquinho de assunto, vamos voltar um pouco para a sua formação. Na sua formação, a Geografia, em 2012, quando você terminou, você... nós temos uma lei de 2003 que institui o ensino de África, estudos sobre a africanidade, nas escolas. Essa lei é alterada em 2008, ampliando para a questão indígena também, colocando... mantendo a estrutura e ampliando para a questão indígena. Você teve formação sobre a questão afrodescendente na universidade?

PrG: Tivemos. Tivemos um módulo de História da África. A posteriori, no último ano da faculdade, nós temos matérias optativas. E uma das matérias optativas pelas quais optei

foi América Pré-Colombiana, para tratamos a questão a indígena, e novamente História da África. Então, eu fiz História da África praticamente 2 vezes, com 2 docentes diferentes. Um nigeriano ele, está numa instituição federal no momento. Maravilhoso, e como é do lugar, é da África, ele expôs para nós outra visão que nós não tínhamos, uma visão deles, de lá. E foi muito interessante, muito importante conhecermos nossas origens, porque é através do passado que conseguimos projetar o futuro.

Pesquisador: Como você, saindo da faculdade, trabalha esse tema na sala de aula?

PrG: O currículo pega no sexto ano do fundamental a questão da formação do território brasileiro. Nesse momento, aproveito para encaixar etnia indígena, como foi a miscigenação, como ela se deu. Não da maneira irreal como é mostrada do branco colonizador que veio aqui, que os índios estavam aqui felizes à espera, que adoraram os colonizadores. Não, como eles vieram mesmo, eles invadiram um território que já era ocupado e houve todo um estranhamento etnocentrista, porque eles se acreditavam superiores. Na América Central, eu levanto com eles a questão de que aqui eles não consideravam o índio como gente, porque não tinha lei, não tinha rei, viviam no meio do mato. Só que a América Central tinha uma sociedade estratificada, então, por que a ocupação lá foi feita e aqui não? O motivo que eles deram aqui era que o índio era pouco mais que um animal no meio do mato e que o índio da América Central era diferente. Quando entram os negros, eu os coloco como um povo que veio trazido à força, arrastado, da África. Que quando eles vieram, eles eram separados por etnias. O pessoal tem muito essa ideia até racista de que os negros na África são todos iguais. Eu falo para eles que em cada região da África o negro era de um jeito, que falavam uma língua diferente, que eles se misturavam. Então, a ideia da quizumba, a melancolia do negro, que hoje é associada à depressão, era porque o negro não tinha como se juntar, então levou algumas gerações até eles se organizarem no movimento. Posteriormente, no fim da escravidão, em que o negro foi chutado praticamente, não foi liberto, porque eles abriam o portão e expulsavam, houve as medidas higienistas do começo do século e também a eugenia, que era uma ideia que surgiu nos Estados Unidos, foi propagada para vários países e a Alemanha levou aos extremos de morte. Eu levanto tudo isso com o fundamental. Posteriormente, no médio, em formação do Brasil no segundo ano do ensino médio, também nós voltamos a tratar deste assunto e no terceiro ano ele não entra na parte da formação, mas trata do continente africano. E aí eu converso sobre a partilha da África, sobre a descolonização da África e também sobre o modo de escravidão que foi feito aqui.

Pesquisador: Neste trabalho que você faz, um trabalho amplo, você recebe num primeiro momento, por parte da coordenação da escola, apoio institucional, com material, formação? Ou você depende da sua formação anterior?

PrG: A direção e a coordenação apoiam totalmente as nossas iniciativas. Só que a escola não recebe verba, material. Então, no ano passado, nós fizemos máscaras, eu puxei na internet imagens de máscaras bantos e de vários povos africanos. Eles desenharam as máscaras de olho, fizeram proporcionais, pintamos as máscaras, escrevemos qual a etnia. É o único material do qual eu dispus.

Pesquisador: Do núcleo pedagógico, você teve alguma formação nessa direção?

PrG: Não. Da parte de cultura africana, nenhuma até hoje. O núcleo pedagógico dá muitas formações para nós, mas da parte de cultura africana, nenhuma até ao momento.

Pesquisador: Indígena também não?

PrG: Também não.

Pesquisador: Nessa região, você como um observador também da área de ciências humanas, como você descreveria, do ponto de vista étnico, a formação da comunidade aqui?

PrG: A população aqui é predominantemente negra ou descendentes de negros. E eles não se aceitam como negros. A maior parte, mesmo sendo negra, segue padrões brancos. Quando você levanta com eles, eles não se acham negros. "Nós somos morenos", "nós somos mulatos", mas não negros. Para eles, negro chega a ser pejorativo. Um ou outro só que bate no peito e fala: "Eu sou negro". Então, eles têm uma ilusão de que não são negros, são claros.

Pesquisador: E do ponto de vista religioso, como você identifica essa comunidade?

PrG: Neopentecostal, na maior parte. Uma minoria católica e um ou outro que nós identificamos como de religiões de matriz africana, candomblé e umbanda, porém eles ficam muito constrangidos.

Pesquisador: Como a soma dessas duas questões, de um lado negros não assumidos, de outro lado neopentecostais, impacta no seu trabalho na sala de aula?

PrG: Impacta porque causa um estranhamento. Eles acreditam que é errado qualquer outra religião que não seja a evangélica, especialmente. Os católicos não aceitam, mas não são tão virulentos quanto a isso. Agora, os evangélicos são muito entranhados. Eu tive uma discussão com um aluno, uma discussão dialética, violenta, e estávamos falando sobre o diabo. "Ah, porque o diabo é isso, o diabo é aquilo". Eu falei, "Olha, mas pense o seguinte. Se Deus criou o diabo e Deus é onipotente, onisciente, ele já sabia o que ele ia se tornar. Então, se ele criou, foi por algum motivo. Esse motivo só ele conhece". E aí, ela começou a pensar. Eu falei, "É a mesma coisa, as outras religiões. Se Deus permite que elas existam, é porque algum motivo tem".

Pesquisador: Desculpe a pergunta, mas assim, é preciso. Qual a sua formação religiosa?

PrG: Eu sou... o pessoal fala ecumênico, mas eu nasci numa base espírita kardecista. Então, eu acredito mesmo que exista um deus, mas como eu digo para os meus alunos, não é o deus deles, eu falo que é um deus particular. Então, acredito que ele exista que ele esteja entre nós, mais numa ideia, como uma forma de energia que nos permeia.

Pesquisador: Agora, a comunidade impacta no seu trabalho também?

PrG: No ano passado, a professora Fabiana, que está em outra escola agora, fez um projeto sobre o Quilombo dos Palmares e o pessoal não gostou muito, porque tinha batuque e tal, mas estava tudo dentro do contexto da história. Ela não veio trazer um grupo de umbanda. E ainda assim muitos pais não gostaram, ficaram com um pé atrás. Só o fato de ela mostrar a cultura negra para eles era meio um estranhamento. Mas foi muito bom, foi ótimo para abrir espaço.

Pesquisador: Mas houve manifestação mais direta?

PrG: Não, só indireta. Só alguns pais que reclamaram, "Ah, porque eu não gosto", "Porque nós vamos para a igreja, não gosto que meu filho veja isso". Mas nenhum pai veio e reclamou diretamente, criou conflito.

Pesquisador: Agora, você trabalha nesses temas que você levantou. Como é a reação dos alunos?

PrG: Os alunos gostam muito de trabalhar sobre a cultura negra, eles se identificam, porém com o negro contemporâneo. Se você começa a falar da história, eles já se perdem um pouco, não se identificam. Quando você trabalha cultura, aí é mais complicado ainda, porque quando entram no aspecto cultural, eles se sentem totalmente alheios. É como um momento do pessoal de filme europeu. Se você assistir a um filme francês, é maravilhoso, mas você sente uma estranheza, porque nós somos tão aculturados que não reconhecemos nem nosso cinema nacional. Se você assiste a qualquer outra coisa que não seja americana, você estranha. E eles sentem isso com a cultura negra, mesmo sendo negros.

Pesquisador: Esses trabalhos estão pontuados dentro do currículo. O currículo do estado de São Paulo não tem uma linearidade, ou seja, ele mantém a mesma postura do trabalho anterior à criação do próprio currículo em relação a essas matrizes. Ou seja, na verdade, eles pegaram o que tinha anteriormente e colocaram na forma de um currículo. O que você entenderia que seria importante para que você pudesse abordar esse grau de diversidade com o qual você convive hoje na escola?

PrG: Primeiro, palestras, porque é assim, não podemos culpabilizar ninguém. Então, chegar e falar "o negro é assim porque é assim", não. Nós temos que ter palestras educativas, grupos. Primeiro talvez de dança africana, porque se você chegar colocando um grupo, por exemplo, de batuque, um grupo de... como eu tive na faculdade... nós assistimos, mesmo dos discentes de ensino superior, teve gente que até se retirou. Levaram um grupo de... não me lembro se candomblé ou umbanda para fazer lá, mostrar como é o rito. Teve gente que estranhou demais. Então, começar com dança, demonstrando como é a cultura africana, desmistificando. Porque eles têm uma ideia geral de que a África é um deserto imenso de ponta a ponta, de que o povo africano vive no meio do mato. E eu mostro para eles vídeos de como é a África, lugares ricos, lugares pobres, lugares que estão em guerra, lugares como a África do Sul, a Nigéria, que está se tornando um dos países ricos da África. Mostro pra eles que não tem tanta diferença aqui do Brasil.

Pesquisador: Você entende que a escola é racista?

PrG: A escola, não. Mas as pessoas que vivem no entorno são racistas acrílicas.

Pesquisador: E os professores?

PrG: Nenhum dos professores, não. Na própria comunidade, há racismo e não é o racismo crítico, ele é acrílico. Eles nem se compreendem como racistas. Não é aquela pessoa que odeia negro e agride o outro negro. É o cara que é negro e fala, "Não, eu não quero que você ande com esse neguinho, porque ele não presta". Aí, você fala, "Espera aí, mas você é um negro também. Como ele não presta?". Eu passei um vídeo para os alunos falando sobre esse assunto que foi feito nos Estados Unidos com algumas crianças pequenas, de 4 ou 5 anos. Eles colocavam uma boneca branca e uma boneca negra e pediam para a criança classificarem qual era a mais bonita. Eles

apontavam para a branca. "Por quê?", "Porque ela tem olho azul". "E qual é feia?", "Essa", "Por quê?", "Porque ela é negra". "Qual é a boa?", eles mostravam a bonequinha branca, uma boneca com feições muitos similares às humanas. No final, eles levantavam a questão para os pequeninhos, "Qual a sua cor?". Aí, a criança ficava, "Caramba. Espera aí. Eu sou ruim? Eu sou feio?". Nossa, era muito bom. Um documentário que é sobre cabelo, porque também as meninas queriam alisar o cabelo. E por que alisar o cabelo? Qual é o padrão que está colocado? Então, a comunidade é racista.

Pesquisador: Você conhece escolas no seu entorno que trabalham com essa temática?

PrG: Não, nenhuma.

Pesquisador: A escola tem um próprio projeto específico sobre essa temática?

PrG: Nós trabalhamos isso na Semana da Cultura Negra.

Pesquisador: Do dia 20 de novembro?

PrG: Isso. Eu trabalhei no Gabriel Ortiz, na Escola Emilia de Paiva, no São Martim, na Estadual da Penha, no Filomena, no Segundinho. E em nenhuma nós tínhamos um projeto voltado à cultura negra.

Pesquisador: Professor, eu agradeço muito a sua colaboração, avisando que eu vou voltar para mais uma pesquisa. Foi extremamente interessante a entrevista, agradeço demais.

PrG: Seria muito importante ser criado um núcleo para isso, porque é assim, da população brasileira, no mínimo 50% é descendente, é miscigenado com negros. Você tem aí aproximadamente 15% de negros e depois você tem miscigenação de (peles brancas) [00:18:49] com outras. Seria muito importante para a população brasileira ter um resgate dessa cultura.

Pesquisador: Uma pergunta que talvez nem faça tanto parte da proposta, mas como você vê as políticas afirmativas denominadas de cotas?

PrG: Aí, nesse momento, eu crio uma briga com o movimento negro, com vários amigos meus inclusive. Eu falo que sou contra a cota, mas eu não sou contra a cota por causa da ação afirmativa, acho que ela maravilhosa para inserir o negro, que foi largado no mercado. Porém, o que eu percebo é que a cota está criando uma subcategoria de trabalhadores. Eu vi isso na própria faculdade. Um rapaz negro que estudava comigo, muito inteligente, mas muito mesmo, se mantinha lá porque eles acham que a cota o governo dá e a pessoa tem que suar para se manter, tem que ser acima da média dos outros. E ele era. Ele foi procurar estágio, o cara olhou e falou, "Você é cotista". Ou seja, o fato de ele ser negro quer dizer que ele é inferior ao outro, que é branco, e acho que isso está se tornando um lugar-comum. O cara negro estudou, era muito bom, chegou numa faculdade ou num local de trabalho e o cara, "Ah, você é formado? Então você é cotista". Isso está criando uma subcategoria de trabalhadores ótimos negros. Apenas por esse motivo eu sou contra a cota. Eu acho que deveria melhorar não o sistema de cotas, mas melhorar o fundamental, 1 e 2, e o médio, porque esse negro entrará no mercado de trabalho muito melhor preparado e em condição de frente com o branco. Até postei um negócio no Facebook que estávamos comentando sobre o ministério. Acho que não vai entrar porque estou sem sinal aqui, mas eu coloquei que o pessoal falou que não tinha nenhum negro. Eu falei, "Olha, quanto aos negros, conheço negros

e negras inteligentíssimos, conheço brancos e brancas que são boçais. Sexo e etnia, a cor, não indica a capacidade de uma pessoa. O que vai mudar a capacidade de uma pessoa é o caráter dela". E, é claro, nós sabemos que a formação também.

Pesquisador: Claro. Então, obrigado, professor.

PrG: Obrigado ao senhor por estar aqui.

PROFESSORA

Pesquisador: Bom dia.

PrH: Bom dia. Sou professora do ensino fundamental, do sexto ao nono ano de História

Pesquisador: Professora, a senhora é formada em que escola, em que universidade, quando é formada e quando entrou na rede pública estadual?

PrH: Eu entrei na rede pública estadual em 1994 e depois do magistério me formei na universidade Unicsul em 2001. E aí, estou na mesma escola até hoje.

Pesquisador: Você é efetiva desde quando?

PrH: Desde 2007.

Pesquisador: 2007. Então, a senhora já está há mais tempo aqui. Então, você entrou já com a introdução do currículo do estado de São Paulo. Ele era a proposta e se tornou o currículo. O seu plano de ensino está de acordo com o currículo oficial do estado de São Paulo?

PrH: Sim, nós procuramos trabalhar com o que eles pedem, mesmo porque depois é cobrado nas provas, nas avaliações externas. Então, procuramos trabalhar, sim, dentro da proposta que o currículo oferece para nós.

Pesquisador: E qual a sua opinião sobre esse documento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo? O que você acha dele, o que você pensa, o que você tem de aspectos positivos e negativos dele?

PrH: Os aspectos positivos que eu tenho em relação a esse documento é que ele aborda muitas questões que favorecem o aprendizado do aluno em relação à vivência em que ele está. Então, o tempo todo ele trabalha com os conteúdos que fazem jus à realidade em que ele está inserido. Porém, um fator que acho que me dá muito trabalho e dificuldade nesses conteúdos é a continuidade, essa quebra de conteúdo. Às vezes, eles pulam de um conteúdo para o outro sem ter uma...

Pesquisador: ...mediação.

PrH: Isso, sem ter uma ligação contínua. Então, às vezes, ele está num conteúdo, pula para um outro e você tem que buscar essas informações para dar continuidade.

Pesquisador: Na sua opinião, o currículo oficial do estado de São Paulo atende a necessidade do professor?

PrH: Acho que sim, está dentro.

Pesquisador: E do aluno?

PrH: Do aluno, tem muita coisa que fica fora. Às vezes, dentro desse documento... como eu falei, nós precisamos buscar outras propostas para complementar o que está sendo proposto.

Pesquisador: Vou fazer uma pergunta anterior à preocupação (inint) [00:03:27]. Como você vê esta comunidade na qual você está trabalhando há bastante tempo do ponto de vista socioeconômico?

PrH: Justamente até por esses fatores, essa comunidade é uma comunidade extremamente carente. Nós temos muitas dificuldades quando a proposta, por exemplo,

vem para trabalharmos com algum material do qual eles não têm condições de ir atrás. E até mesmo essas questões da internet, que percebemos que alguns têm e outros não têm. A escola tem, mas às vezes o local não nos dá condições, porque a rede não pega e desliga. Então, nós procuramos trabalhar com multimídia aqui na escola e às vezes até a internet, por exemplo, nos dá muita dificuldade. Justamente pela localização da escola e essa questão dessas dificuldades financeiras mesmo. A maioria deles não tem esses materiais.

Pesquisador: Do ponto de vista da comunidade, esse currículo, pelo que você está dizendo, não consegue atender essas necessidades da comunidade. Como você faz para adaptar a questão da comunidade e do próprio aluno? Qual é o trabalho que você tem desenvolvido nos últimos anos que tenha direcionado seu trabalho?

PrH: Na medida do possível, sempre, dentro do currículo e dessas propostas pedagógicas que nos são oferecidas dentro da escola, eu procuro buscar textos fora da escola, imprimo e trabalho com esse material que eu mesma forneço. É um material que eu vou usando, tiro as cópias para mim, busco fora e vou oferecendo para eles.

Pesquisador: Do ponto de vista étnico-religioso, como você vê essa comunidade? O que predomina aqui do ponto de vista étnico e o que predomina do ponto de vista religioso?

PrH: Essa questão eu preciso trabalhar muito, muito mesmo, porque eles têm preconceito em relação à questão, por exemplo, da cultura africana. É uma comunidade muito religiosa, na religião evangélica, e eles acham que sendo da cultura africana... eles têm preconceito. Então, eu preciso trabalhar bem direitinho, explicando cada ponto dessas origens, que cada um tem as suas origens, os seus costumes, hábitos e tradições. Com muito cuidado eu vou espalhando para eles a ideia, a conscientização e a necessidade do respeito com o próximo. E vou tentando falar a respeito dessas origens. E é justamente nessas conversas que nós temos que eles vão entendendo a origem dos próprios colegas de sala, da questão da cultura. Então, na questão da religião, eles têm, digamos assim, certa barreira, certo preconceito em relação a isso. E aí, nós procuramos fazer os trabalhos dentro de sala de aula onde eles tenham que fazer as representações respeitando essas origens africanas.

Pesquisador: O professor Humberto, de Geografia, acabou de me dizer o seguinte, que essa comunidade é formada por muitos negros e também por muitos descendentes de negros.

PrH: Sim.

Pesquisador: Afrodescendentes e tal. Como você vê essa questão? Ao mesmo tempo em que você tem certo preconceito religioso em relação às matrizes africanas, por outro lado uma boa parte é formada por essas etnias de descendência africana. Você vê essa questão do pertencimento? Eles se reconhecem como negros, mesmo evangélicos?

PrH: Alguns, sim. Outros dizem, "Nós somos morenos", e não dão credibilidade para as suas raízes. Eles não dão, justamente por trazer essa questão da religiosidade. Eles acham que se usar um turbante é uma questão só da África, que eles não têm que ter respeito com essas origens. Então, alguns nós percebemos que já gostam dos cabelos enrolados, já gostam de usar os colares, e alguns acham que essa questão de religiosidade é bem diferente. Então, eles mudam para um lado, colocam apelidos nos

colegas. E aí entra o nosso trabalho minucioso de conscientização com cada um deles para que respeitem, de onde surgiu, como surgiu, essa questão. A importância dessa conscientização para nós enquanto educadores, enquanto alunos, enquanto membros da sociedade, é respeito em relação a isso.

Pesquisador: A sua formação foi em 2002. Em 2003, você tem a Lei 2.639. Durante a sua formação, você teve orientação sobre estudos sobre a África e cultura afrodescendente? Houve alguma questão nesse sentido?

PrH: Não, foi bem pouco, bem pouco mesmo. Que eu me lembre, assim. Na verdade, não se estava no auge das discussões como é hoje, então, hoje aceitamos melhor essa questão, trabalhamos melhor, vem material para nós discutirmos, como esses cursos e oficinas que temos. Então, às vezes, nós encontramos... por isso alguns não sabem nem como lidar com essa questão em sala de aula, porque na verdade de uns 3 ou 4 anos para cá é que isso está sendo discutido muito bem em sala.

Pesquisador: Você fala que recebe material da coordenação, do núcleo pedagógico ou é uma iniciativa sua de ir buscar esse material?

PrH: Como nós fazemos esses estudos para trabalhar essa questão africana, nós discutimos muito entre as reuniões com os próprios colegas de trabalho mesmo. Nós discutimos e procuramos falar sobre essas importâncias. Então, a troca de material é entre nós, professores, mesmo, em boa dose da rede.

Pesquisador: O que eu queria saber é se existe por parte da coordenação uma disponibilização desse material para você trabalhar.

PrH: Não, é dos professores, mesmo.

Pesquisador: E do núcleo pedagógico?

PrH: Na verdade, são oferecidos alguns cursos sobre essa questão, mas não que nós possamos usar. Então, nós pegamos a ideia e transformamos no nosso material de sala de aula.

Pesquisador: Como você aborda esse tema? Quer dizer, você tem alguns projetos. Esses projetos que você desenvolve são seus, são projetos institucionais da escola que você articula com outras áreas do conhecimento? Como funciona esse trabalho seu?

PrH: Nós, da área de humanas, procuramos sempre levantar essas questões e trabalhar com todos os professores. E todo mundo abraça, aqui. Nós fizemos o Movimento da Consciência Negra, foi um dia muito interessante em que nós fizemos debate da cultura africana também e trouxemos a ideia. Aí, cada professor trabalhava um texto. Professor de Português, professor de Artes trabalhando as cores, as vestimentas. E aí, todo mundo abraça essa questão.

Pesquisador: No currículo, apesar de você ter uma bibliografia bastante recente, os temas permanecem tradicionais. Se você pensar antes do currículo do estado de São Paulo e após o currículo do estado de São Paulo, a inserção sobre cultura africana e indígena permanece a mesma ou não? Você acha que não? Você acha que mudou a forma de abordar? O currículo está numa nova abordagem, tem mais espaço para trabalhar?

PrH: Sim, com certeza. Eu acho que ele dá, sim, essa abertura. Eu vou falar de livro didático, porque é o material com o que trabalhamos em sala. Quando nós falamos na

questão indígena, por exemplo, nós percebemos nos livros didáticos, "Naquele tempo, muitos anos atrás, havia aqui índios" como se eles não existissem mais. E hoje existem índios. Então, o nosso trabalho é mostrar que essas culturas existem, que elas permanecem, que elas estão vivas e que nós devemos respeitá-las. Eu acho que mudou, sim, a visão, até para o professor, mesmo. Ele trabalhava como se isso fosse só do passado, que isso acontecia e que em hipótese nenhuma pode ser respeitado. Então, nós percebemos. Eu estava até conversando esses dias sobre o nosso currículo. Ele trabalha a questão de Debret, que mostra como foi esse personagem que viveu aqui com a família real no Brasil. Então, é muito interessante, porque ele mostra o negro... nos livros didáticos, o que nós conhecíamos antes era o submisso, uma figura passiva. E hoje, não. Hoje, nós temos que mostrar. Eles estão lutando, estão aí buscando os seus direitos. Então, é isso que nós estamos passando para os nossos alunos, que essa questão de passado não é tão importante como agora. Eles existem, eles estão aqui e têm os mesmos direitos.

Pesquisador: Você deve entrar nas questões da cultura. Aí, entra a questão das artes plásticas, religiosidade, música. Como o aluno recebe quando você está tratando esse assunto? Quais são as reações que você observa na sala de aula? Você observa que tipo de reação?

PrH: A princípio, eles têm uma resistência, de gozação, mesmo porque eles não entendem muito bem. Quando eu fui trabalhar com África agora, o que eles tinham que fazer? Cada um ia pegar um tema, um pegaria a parte da religiosidade, um da comida típica, e cada um tinha que trazer isso na cultura, o que eles usam hoje que era do passado e ainda é favorável a eles hoje. Então, quando chegou na parte da religiosidade, tinha o candomblé. "Ah, não, eu não quero fazer isso", "Professora, não". "Por quê? Então vamos sentar, vamos conversar. Olha, é a cultura deles, é a religiosidade deles. Aí vamos colocar hoje, como é. Vamos colocar as várias religiões, vamos estudar aqui e ver a cultura africana. São costumes diferentes, tradições diferentes, então, vamos respeitar". E aí, eles começaram a fazer o vídeo. Eles tiveram que fazer esse vídeo e gravaram esse vídeo. Então, depois de entender e explicar, eles passaram a receber melhor isso.

Pesquisador: Quer dizer, você vê o trabalho quando começa é um, tem um impacto, e o trabalho, quando termina, é outro impacto.

PrH: Outro, e aí todos eles já estavam envolvidos naquela questão, com vestimentas, já não estavam tirando barato da vestimenta do colega, dos turbantes que eles tiveram que colocar na cabeça, e eles resistiram muito bem.

Pesquisador: E assim, na comunidade, em algum momento, nesses anos que você vem trabalhando com bastante profundidade nesse tema, você sentiu alguma reação negativa por parte dos pais? Por menor que seja.

PrH: Como eu falei, a comunidade é uma comunidade em que 70% são evangélicos. Então, eu falei para eles que eu também tenho a minha religião e que isso não interfere no que nós precisamos aprender em respeito, na cultura que temos que ter de respeito com o próximo. Todos devem ser respeitados e nós devemos aprender de tudo um pouco. E eles têm passado isso para os pais, "Professora, mas olha, esse batuque, esse berimbau, como fica?". "Gente, isso são instrumentos deles mesmos, da cultura deles". Então, eles passaram também a dividir esse processo com os pais.

Pesquisador: Desculpe a pergunta, mas qual a sua religiosidade e como você se identifica do ponto de vista étnico-racial?

PrH: Eu sou evangélica também e acho que por ser evangélica e trabalhar com esses temas com eles, eles têm em mim um apoio muito grande, porque eles se identificam. Eles falam, "A professora é evangélica, mas trabalha de um jeito muito aberto com isso". Então, eles trabalham se espelhando no que eu falo, no que eu digo. Eles encontram até um e um apoio em relação a isso.

Pesquisador: Qual é a sua igreja?

PrH: Congregação.

Pesquisador: Nós temos também que entender que a Congregação tem uma visão mais aberta em relação a esse tema do que as novas religiões.

PrH: Sim. É um tratamento de respeito.

Pesquisador: A Congregação é uma entidade do início do século XX. Essas que surgiram aí na década de 1980 têm outra visão. Quer dizer, até certo choque entre a visão da Congregação com a visão de uma Universal, de uma Mundial.

PrH: Sim, porque eles têm mania de falar, por exemplo, que alguns batuques são de forças malignas. Eles acreditam que essas questões podem atrapalhar a influência do aprendizado deles em questão da religiosidade deles, que pode interferir. Eu falo que não, que nós precisamos aprender e respeitar os próximos. Então, eles encontram apoio nessa positividade que eu tenho em passar para eles. Talvez seja isso, eu não tenho muita dificuldade em trabalhar com eles em relação a isso.

Pesquisador: Em relação a outros professores que tenham essa dificuldade maior de trabalhar com os alunos por conta dessa situação, não é? Eu acho que o trabalho que você desenvolve é extremamente interessante. Mas ele é institucionalizado? Ou seja, ele é um trabalho que, se você um dia sair aqui da escola, você acha que continua ou esse trabalho se encerra com você porque não é institucionalizado, ou seja, não está dentro do próprio ambiente da escola?

PrH: Como eu falei, a princípio, nós encontramos uma resistência dos alunos. E o fato de encontrar essa resistência é um fator primordial, muito pesado, para a desistência do professor. Se você pega um professor que pensa, "Não, não vou quebrar a cabeça com isso. Não vou fazer isso", ele acaba desistindo dessa questão. Como eu falei, é um trabalho de formiguinha, você tem que começar explicando, falando primeiro sobre as origens, a questão desde o início para eles. Aí, até você ganhar confiança deles de que você não está querendo mudar a sua religião... porque na cabeça deles é isso. Quando você começa a falar sobre matrizes africanas, "Ah, professora, mas eu tenho minha religião, não posso". Eu já ouvi muito isso de aluno. "Eu não vou mudar minha religião". Então, eles começam a princípio nisso. Eu falo assim, "Aqui, nós estamos para aprender. Olhem para mim, eu tenho minha religião, gente, mas eu preciso respeitar". E todas essas questões que nós discutimos. Nós discutimos LGBT, nós discutimos étnico-racial, discutimos todas essas questões que às vezes fogem do princípio religioso de discussão. Mas eu falo que enquanto profissionais, nós precisamos abrir a mente dessas crianças todas.

Pesquisador: Eu diria que você é uma exceção desse meio.

PrH: Então, nós precisamos, sim.

Pesquisador Obrigado pela entrevista. Eu só tenho a dizer o seguinte, eu vou voltar para fazer uma nova entrevista, mas adorei o seu trabalho (inint) [00:20:52] se colocou inicialmente sobre o seu trabalho nas pessoas é aquele mesmo, que dá para perceber pelas suas respostas. E eu vou vir para fazer o complemento dessa entrevista, para te mostrar a (tradução) [00:21:05] para você ver.

PrH: Você tem o meu e-mail. Se precisar, pode me mandar.

Pesquisador: Legal, muito obrigado pela ajuda.

PrH: Muito obrigada você.

PROFESSORA

Pesquisador: Bom dia professora, tudo bem?

PrH: Bom dia. Tudo bem.

Pesquisador: como você se define, do ponto de vista étnico racial?

PrH: Negra.

Pesquisador: E qual a sua religião?

PrH: Eu tenho uma formação familiar católica, mas eu não sou praticante.

Pesquisador: Você trabalha com História há quanto tempo?

PrH: Como professora?

Pesquisador: Como professora.

PrH: Sou formada pela Universidade São Marcos e atuo como professora desde 2011.

Pesquisador: Como são desenvolvidos os trabalhos sobre a temática afrodescendente aqui na Escola para atender a Lei 10.639/2003

PrH: Então, aqui na Helena, a gente tem alguns projetos, mas, independentemente deles, em sala de aula, em todas as séries, eu trabalho o assunto. Dependendo da série, eu trabalho mais a parte cultural africana, da influência no Brasil, e, dependendo da série – por conta do currículo que a gente segue –, eu trabalho a parte da discriminação racial com debates, e, também, tento trabalhar não só o sofrimento que foi para o negro durante o período da escravidão, mas também tento mostrar para os alunos que eles não só sofreram, mas também resistiram. Eu acho que é o papel do professor de História, também, mostrar esses dois lados e a parte cultural, mesmo, da influência.

Pesquisador: Como você vê o currículo do Estado de São Paulo, nessa temática?

PrH: O currículo atende o que ele fala, do meu ponto de vista, porque todas as séries do ensino fundamental abordam o tema – não de forma geral, pelo menos, um aspecto do tema, aborda. Por exemplo: no sétimo ano, quando a gente fala de Brasil, dá para trabalhar a parte da escravidão e, também, a temática da resistência negra. E aí, quando a gente está falando disso, dá para abordar diversos outros temas, como a influência do negro na história do Brasil. É isso, mais ou menos.

Pesquisador: Quais os projetos que existem aqui no Helena que atende a Lei – na temática afro descendência?

PrH: A gente está com um projeto que se chama Helena Lombardi Contra a Intolerância. Ele começou no ano passado, na época da consciência negra, em novembro, e aí a gente achou que não deveria ser um projeto que aconteceria só em novembro, então, a gente ia fazer um projeto, anualmente, no segundo semestre – depois das férias, agora, a partir de agosto – e, durante todo o mesmo de agosto, a gente trabalha sobre a temática da intolerância, abordando racismo, machismo, homofobia, xenofobia, a questão de gênero, e aí a gente trabalha todas essas temáticas de intolerância com o foco no racismo, porque os alunos não sentem pertencimento da etnia afrodescendente deles, então, às vezes, quando eles são da minha cor, eles acham que não são negros, acham que são morenos, e a gente tenta explicar para eles de uma forma que não tente forçar o aluno a aceitar que é negro, porque é difícil para eles que são pequenos, eles não querem ser negros. A gente tem que explicar: “estamos na periferia, onde tem um grande número de afrodescendentes” e, muitas vezes, eles não sentem esse pertencimento. Eles falam: “professora, mas a minha mãe é branca” e o que a gente tenta mostrar para eles, é valorizar as raízes afrodescendentes. Então, esse projeto contra a intolerância vai ajudar para que eles sintam pertencimento, e não vergonha das origens afrodescendentes. Então, o que está acontecendo? Todos os professores, de todas as disciplinas, durante todo o mês de agosto, têm que conciliar a matéria, o conteúdo programático, com debate sobre a intolerância. Então, tem que falar de bullying, racismo, todos os temas, e todos os professores. Aí, quando chegar no final do mês de agosto, cada professor coordenador de sala vai solicitar um trabalho voltado para um dos temas de intolerância, e, na primeira semana de setembro, vai ter uma exposição na escola. Com a minha sala de coordenação, o que eu fiz? Eu dividi a sala em grupos e cada dupla, no caso, vai preparar 2 memes, ou quadrinho, uma tirinha, qualquer coisa, vão colocar a legenda da hashtag Helena Lombardi Contra a Intolerância e vão compartilhar pelas redes sociais, para dar visibilidade para o projeto.

Pesquisador: Você tocou em uma questão, durante a sua fala: eles não querem sentir-se negros, tem vergonha, não tem o orgulho do pertencimento. Por que você acha que isso acontece?

PrH: Porque não existe visibilidade positiva do negro, no Brasil. A mídia, agora, está começando, mas a gente percebe isso: não tem muitas figuras negras que eles admirem, então, como eles vão ter orgulho de falarem que são afrodescendentes, se não tem muita visibilidade do negro, no Brasil? Por exemplo, a Rafaela do judô, quando ganhou a medalha: já foi feito um monte de memes, na internet, desmerecendo a vitória dela, falando assim: “meritocracia, quando a pessoa quer, consegue”, mas não está pensando em todos os outros jovens negros que não tiveram a oportunidade que ela

teve para chegar lá. Então, é como se falasse assim: “você consegue, mas, sem respaldo nenhum, como eles vão conseguir?” Então, eu acho que eles precisam ter exemplos de figuras negras que façam com que eles sintam esse orgulho. E é só a base de muito diálogo, de mostrar para eles que tem, sim, pessoas afrodescendentes que se sobressaem, que conseguem, para que eles se espelhem nessas pessoas. Se a gente for ver, mesmo, artista: a grande maioria das pessoas que eles admiram, que eles escutam, são brancos, entendeu? E eu acho que isso tem que mudar um pouquinho, também.

Pesquisador: Houve, em algum momento – direta ou indiretamente –, por parte do corpo docente, alguma rejeição ao projeto,

PrH: Não. Desde o final do ano passado, eles já sabiam que a gente queria realizar o projeto – eu, um outro professor de História e mais 2 professores de Educação Física e Matemática. A gente liderou esse projeto desde o final do ano passado e todo mundo apoiou, porque todo mundo percebe. Mesmo na sala de aula, eles se atacam o tempo inteiro, então, a gente até brinca falando do amor ao próximo, da empatia, de eles se aceitarem como eles são e não julgarem o outro. É isso.

Pesquisador: Por parte dos alunos, quando você iniciou esse projeto, não só esse, especificamente, mas esse trabalho que você desenvolve, há algum tipo de resistência, em relação a algum tema, quando se trata da questão afrodescendente?

PrH: Não. Todo mundo tem uma história para contar. Quando você começa a debater um assunto, em sala de aula, todo mundo quer contar algum caso: ou já sofreu bullying, ou sabe de alguma situação, de alguém que sofreu algo parecido. Então, eles começam a dar os depoimentos deles.

Pesquisador: Eu conversei com a professora de Artes, Rosana, agora há pouco, e ela colocou o seguinte: quando ela está fazendo o trabalho sobre esse tema, ela sente uma certa dificuldade no trabalho com as questões religiosas africanas. Na disciplina de História, como isso acontece?

PrH: Então, a gente está aqui, na região de Itaquera e uma boa parte dos nossos alunos são evangélicos. Esses alunos tem um pouco de resistência e preconceito com as religiões africanas, mas, no debate, eles sempre são respeitosos, porque eles me conhecem já há um tempo, então, eles sabem que a minha postura é de não aceitar intolerância. Então, eles sempre ficam com dedos para discriminar. Eu sinto resistência da parte deles, mas é um fator cultural, porque o aluno que frequenta uma igreja – eu não estou criticando os evangélicos – que o pastor vai falar que a pessoa da umbanda é macumbeira, que faz mais para os outros, faz sacrifício, ele vai ouvir isso do pastor, e

quem sou eu para... eu não tenho a força dessas instituições religiosas que acabam conduzindo o pensamento dessa criança. Então, na sala de aula, o máximo que eu posso fazer é fazer ele entender que ele tem que respeitar o outro, apesar de ter as crenças dele, entendeu? Eu tento não entrar muito nesse viés, porque na comunidade, aqui, a boa maioria é evangélica, sim, e já houveram pais que vieram reclamar não especificamente de mim, mas de professor que entrou nesse tipo de debate, em sala de aula. Mesmo assim, mas eu tenho essa resistência, entendeu? Porque eles costumam dizer assim: “professora, mas o meu pastor disse” aí eu falo: “ok, você pode ter a sua opinião, mas você tem que respeitar a opinião do outro. Você entende isso?” Aí eles entendem, então, a gente segue em frente.

Pesquisador: Tamara, eles entendem ou eles respeitam a você? Quando tem um professor que não tem a mesma história que a sua, dentro do Helena Lombardi, eles terminam expondo um outro aspecto? O que você pensa disso?

PrH: Pode ser que, não adiante de outro professor. Eu acredito que, diante de outro professor, eles também podem até respeitar, mas, entre eles, volta aquele negócio da intolerância, do bullying, de achar, mesmo, que fulano é macumbeiro, sim e ponto. Eles podem ter isso internalizado, por conta da religião deles, mas a gente tenta, realmente, discutir o assunto.

Pesquisador: Nesse trabalho que você vem desenvolvendo, como você vê o apoio por parte da coordenação da escola, Núcleo Pedagógico e Secretaria de Ensino? Há um apoio no desenvolvimento desses projetos? Por etapas, começando do mais baixo até chegar à secretaria.

PrH: Por parte da escola, sim. Qualquer coisa que a gente fala para os coordenadores: “a gente quer fazer isso”, eles falam: “quem vai encabeçar, liderar?” Porque precisa de uma pessoa. Se tem essa pessoa, eles dão todo o apoio. A gente nunca precisou de algo além, por exemplo: o núcleo, várias vezes ofereceram, falavam que a gente poderia acessar o conteúdo que eles têm, o material e tudo mais. Eles sempre se mostraram dispostos a ajudar, naquelas reuniões que a gente vai, mas nunca precisamos.

Pesquisador: E o material da Secretaria da Educação, ele dá algum tipo de apoio para esse trabalho? Tendo em vista que é um tema que faz parte da LDB, o material disponibilizado pela Secretaria da Educação Estadual de Educação.

PrH: ...mas que tipo de material?

Pesquisador: Vídeo, pode ser livros, enfim, esse tipo de material de apoio pedagógico.

PrH: Sobre a questão afro, a biblioteca tem muitos livros. No ano passado, no Projeto da Consciência Negra, eu trabalhei com contos africanos, e aí, na biblioteca, tinham muitos livros, muita opção, mesmo. Então, com relação a isso, isso que eu sei informar. Às vezes, por falta de conhecimento, a gente nem sabe quais são os meios para conseguirmos recursos com a Secretaria da Educação. Às vezes, é por falta de conhecimento nosso, porque tem escolas, tem lugares que falam que existe até verba para projeto, tudo, mas a gente não tem esse conhecimento, então, eu não saberia responder.

Pesquisador: Então fica uma relação mais com a coordenação?

PrH: Isso. Dentro da coordenação, a gente tem apoio.

Pesquisador: Você já tocou um pouco nesse assunto: qual o problema da comunidade com esse tema? Queria que você explanasse um pouco mais a respeito disso. Assim: a comunidade é evangélica – como você estava falando –, tem uma grande parcela de evangélicos. Isso reflete nas ações da escola?

PrH: Eu não sei dizer, porque, assim: a gente teve uma reunião, agora, de pais, e todos os professores comunicaram do projeto e todos apoiaram, acharam excelente para criar uma empatia, para os alunos se respeitarem mais, para não ter discriminação. Então, todos gostaram, os pais ficaram até animados com a ideia de os alunos ficarem discutindo esses assuntos, para diminuir o racismo, para melhorar a questão do convívio deles.

Pesquisador: Eu agradeço muito a sua participação nessa entrevista. Queria colocar aqui que pode ser que eu precise retomar, conversar mais um pouco com você, mas, por enquanto, obrigada pela entrevista, Tamara.

PrH: Que isso. Boa sorte no seu projeto.

Pesquisador: Obrigado.

PROFESSOR

Pesquisador: Bom dia, tudo bem?

PrAR: Bom dia, tudo bem.

Pesquisador: Você trabalha com o currículo do Estado de São Paulo, faz uso dele?

PrAR: Faço.

Pesquisador: E como você o vê, dentro da sua disciplina?

PrAR: Olha, é difícil trabalhar, porque eu acho que a apostila (como é chamado por professores e alunos) teria que ter mais atividades acessíveis para o aluno, tanto que, na UNICSUL, a gente trabalhou, também, essas apostilas, antes de chegar na escola, na sala de aula.

Pesquisador: Qual a maior dificuldade que você vê em relação ao caderno do aluno – que a gente chama de apostila –, para a sua atuação aqui?

PrAR: É que as apostilas teriam que ter uma interação, principalmente, com a disciplina de História, porque aí partiria de temas onde daria para ter a interdisciplinaridade, onde eles poderiam estar vendo conteúdos de história que dá para trabalhar com artes.

Pesquisador: Na questão da temática sobre África, como você vê o currículo do Estado de São Paulo?

PrAR: Olha, fraco, porque o tema abordado como África, a gente só trabalha mais em novembro, que tem a data que a gente comemora, que eu também acho meio desnecessário, porque, igual eu falei: quando a gente começa a trabalhar história ou até mesmo geografia, uma outra disciplina, poderia já entrar com esse tema, que aí teria possibilidade de trabalhar não só naquele mês, naquela data. E, quando chegasse nessa data, eles teriam o conhecimento melhor e saberiam o porquê.

Pesquisador: A escola tem um trabalho, ao longo do ano, sobre essa temática?

PrAR: Não.

Pesquisador: Como esse trabalho aparece, na sua disciplina?

PrAR: Então, ele aparece justamente na data, em novembro, que aí eu peço trabalhos. Tanto que ano passado eu trabalhei com eles (inint) [00:03:01] os africanos, aí, junto com a professora de história, ela montou as máscaras e, nas salas que ela montou as máscaras, eu fiz os contos. Aí eles representaram em telas pintadas. Os contos eu fui

colocando para eles escolherem, dando os nomes dos livros, e chegou em um que fala sobre a religiosidade. Aí eu vi uma certa indiferença dos alunos: “esse eu não quero”. Para eles poderem entender sobre a religião, teve um grupo de aluno que se dispôs e eu pedi, principalmente, para eles contarem a história, e aí eles se fascinaram e gostaram.

Pesquisador: então, você vê que há uma resistência, a princípio, do seu trabalho. Mesmo sendo em um período muito curto, há um desconhecimento, por parte dos alunos, sobre a temática religiosa e sobre África.

PrAR: Sim.

Pesquisador: Os outros temas: música, artes plásticas, você sentiu alguma dificuldade de trabalhar?

PrAR: Olha, eu sinto.

Pesquisador: Por que? Mas isso na temática africana.

PrAR: Porque igual, a música: eles acham que são só os tambores. Sim, tem o timbre, a melodia, só que aí eles não identificam em outras músicas, acham que só porque a música é africana, quer dizer que faz parte da religiosidade, que eles associam como umbanda, macumba.

Pesquisador: Isso na relação da música?

PrAR: A música.

Pesquisador: Por exemplo, na questão das expressões plásticas – máscaras – que você trabalhou, há, também, essa relação entre essa questão religiosidade e as máscaras ou você não chegou a perceber isso?

PrAR: Não. Conforme eles estavam fabricando as máscaras, eles gostaram. Já nas artes plásticas, eles já não fazem dirigidas só para a questão da religiosidade. E eles se divertem muito fazendo as máscaras, porque trabalha com papel – nós fizemos de papel machê –, e eles podiam estar escolhendo, também, outros materiais: era papel machê ou argila. Então, é uma parte que, como mexe com materialidade, eles gostam.

Pesquisador: Agora, como você vê seus alunos, do ponto de vista étnico racial? Você vê a maioria afrodescendente, brancos? Como é a constituição desses alunos que você tem?

PrAR: Olha, aqui na Helena Lombardi, é bem misto. Você está perguntando essa parte de cores?

Pesquisador: Exato.

PrAR: Então, a maioria é mais moreno e negro, então, eles não fazem essas brincadeiras, esse tipo de bullying. Pelo menos, da sexta série, que eu pego, até o nono ano, é bem aceitável a convivência entre eles.

Pesquisador: Agora, do ponto de vista religioso, o que você percebe com maior ênfase? Que grupo religioso nós temos aqui?

PrAR: Olha, a maioria são evangélicos e católicos, mas você não vê eles manifestarem que fazem parte da umbanda. Eu também trabalhei com primeiro ano do ensino médio, e tinha 1 ou 2 alunos, só que eles não se expuseram para a sala, falaram para mim. Então, é uma coisa que eles ainda escondem.

Pesquisador: Ao que você atribui o fato de eles não quererem declarar isso de maneira mais objetiva, como o evangélico, o católico faz? Você percebe alguma relação aí?

PrAR: Sim, percebo. Quando eu trabalhei com eles e teve essa história da religiosidade da umbanda, você vê que muitos alunos ficaram perplexos porque eu queria falar sobre o assunto: “isso não é coisa...” e eu falei: “não, temos que respeitar”. Depois que a sala ficou sabendo da história, que nós fizemos as telas e comentamos, foi mais aceito.

Pesquisador: Então, você está colocando que você acha que a ignorância em relação a esse tema é que traz esse sentido de preconceito?

PrAR: Sim.

Pesquisador: Portanto, se nós trabalhássemos esse tema, teríamos uma melhor aceitação?

PrAR: Com certeza.

Pesquisador: Você sente, na escola, a falta de um trabalho voltado a esse aspecto? A escola, enquanto instituição, organizando por parte da coordenação, um trabalho a longo prazo, voltado para esse tema, envolvendo todas as disciplinas?

PrAR: Sim, eu acho. Tanto que, aqui na escola, nós fazemos gincana todos os anos: teve um ano que a outra professora de Artes colocou as danças típicas de cada região, aí tinham muitas salas que queriam se recusar a fazer a dança porque achavam que não podia, que era aquela coisa. Depois de pesquisar... só que, como é um tempo curto, também, para nós termos essa pesquisa, não é a escola inteira que sabe desse conteúdo, então, só uma parte fica sabendo. Aí foi mais aceitado, e, depois que teve a dança, que foram feitas as apresentações, todo mundo elogiou e gostou, aceitou com mais facilidade.

Pesquisador: Com a comunidade – os pais, o responsável por esses alunos –, você teve algum problema, quando trabalhou esses temas? Teve alguma reclamação por parte da comunidade, em relação a esse tema?

PrAR: Não tive.

Pesquisador: Nem na direção? Não chegou nada para você?

PrAR: Para mim, não chegou nada, tanto que eu fiquei com um pouco de receio quando eu coloquei os contos africanos: Como foi sala de sexta série que escolheu esse conto, eu fiquei até um pouco com medo da reação dos pais, mas, graças a Deus, não tive reclamação. Chegaram telas lindas, maravilhosas, e, graças a Deus, deu certo o ponto de vista que eu queria apresentar para eles.

Pesquisador: Para finalizar: qual a sua religião?

PrAR: Eu sou católica.

Pesquisador: Como você se considera, se define, do ponto de vista étnico racial? Branca, negra?

PrAR: Olha, eu acho que eu sou de todas as cores e tribos, porque eu tenho amigos da umbanda, do candomblé, e aceito a religião deles. Acho que o principal que nós temos que ter, é o respeito, tanto que eu falo: “gente, uma coisa que eu não discuto é religião”, porque eu acho que cada um tem que saber a sua, respeitar.

Pesquisador: Rosana, eu agradeço muito a atenção, a disponibilidade de tempo, e vou deixar assim: pode ser que eu precise voltar para fazer mais alguns questionamentos. Muito obrigado pela atenção.

PrAR: Sim. De nada, precisando.

PROFESSOR

Pesquisador: Bom dia professora, tudo bem?

PrP: Bom dia, tudo bem, graças a Deus.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre currículo do estado de São Paulo e como ele lhe ajuda para o desenvolvimento do seu trabalho?

PrP: Eu acho o currículo muito bom. Não tenho nada contra ele. Por conta de ser português, acho ele muito extenso, porém, acho bom. A minha maior dificuldade com o currículo é por conta da bagagem que os alunos vêm.

Pesquisador: Defasagem?

PrP: Isso. A bagagem deles é muito pouca, e por conta se torna uma defasagem. Por exemplo, esse ano eu estou com sextos anos na parte da tarde e tenho o primeiro ano na parte da manhã. Ou seja, eles vieram do quinto ano, de outra escola. Então quando eles chegam no sexto ano, eu não consigo trabalhar especificamente naquela sequência, o currículo. Porque coisas que eles já teriam que ter aprendido, eles não sabem. Então alguma coisa, eu preciso voltar para poder dar continuidade, senão eu não consigo. Outras, não. Eu não posso fugir do currículo porque lá na frente, vai fazer falta para eles nas demais séries, assim como eu tenho essa dificuldade quando eles vêm de outras séries.

Pesquisador: Como atender as questões do currículo e ao mesmo tempo participar dos projetos da Escola

PrP: Tenho dificuldade em participar dos projetos por conta do currículo – como eu já havia dito – é extenso, então eu tenho que parar o que eu estou fazendo em relação ao currículo. A gente dá aquela encaixada, mas acho que acaba não sendo como deveria ser. Consigo fazer, mas não fica como deveria, no meu caso. Outros professores, sim.

Pesquisador: Com a Lei 10.635/03 faz uma alteração importante na LDB, então ela inclui a necessidade do ensino de história da África a todas as disciplinas. O currículo do estado de São Paulo contempla esse tema sobre a influência da língua africana na língua portuguesa? Quais são as contribuições, enfim, você percebe isso em seu trabalho cotidiano?

PrP: Não.

Pesquisador: Esse tema não aparece pelo currículo do estado de São Paulo?

PrP: Eu estou falando não em um geral. Eu acho que deveria aparecer mais. Aparece em uma coisinha ou outra – dependendo da série – como eu já havia dito. Por exemplo,

no primeiro ano que já está voltado para a literatura e português, já começa a aparecer um pouco mais, porque a literatura entra na história, e dentro da história... está me entendendo? Já começa a aparecer um pouco mais. Mas por exemplo, no sexto ano que eu tenho à tarde, já não. É o currículo deles mesmo.

Pesquisador: Qual projeto você está participando agora, esse ano? Está participando de algum na escola, algum específico em que esteja trabalhando?

PrP: Sim, normalmente todos os professores são envolvidos no projeto. Teve agora um antes do recesso, que foi uma feira cultural, mas no meu caso eu não participei porque eu estou com os sextos anos, e eles não costumam colocar os sextos anos porque são muito pequenos, têm uma certa dificuldade para fazer. Então na feira cultural desse ano, eu não participei. Agora, tem um outro, que é o projeto da intolerância, que está desde o início, após o recesso. Ele termina agora no começo de setembro. Esse, já estou trabalhando com eles, mas é tudo muito limitado por conta de eles serem muito pequenos.

Pesquisador: Você apresenta dois problemas: o primeiro tem um currículo extenso; dois: as lacunas na aprendizagem associado ao fato de eles serem ainda imaturos para participar de projetos.

PrP: Isso, eles não conseguem. Após esse, na sequência, em outubro, tem uma gincana cultural – ainda não foi decidido o tema – é um projeto muito bom, envolve a escola inteira. Eles participam e é muito bonito mesmo. Há três anos eu estou aqui, e esse vai ser o terceiro ano dessa gincana cultural. No caso, eles irão participar também, mas também bem limitados por conta da idade. Depois na sequência da gincana, tem o projeto da África que já entra no mês de novembro por conta do dia da consciência negra?

Pesquisador: Pela sua experiência – você deve ter participado de alguns projetos – o de novembro, sobre a consciência negra, como os seus alunos... você deve ter dado aula para outras turmas... qual foi sua impressão do ponto de vista da receptividade dos alunos em relação ao tema?

PrP: Alguns recebem bem, abordam e se interessam. Outros, não. Já são mais voltados para a prática do preconceito. Brincam muito, quando a gente chama a atenção – no caso eu – falam que é brincadeira, mas só de observar, você percebe que não é: que é uma coisa que já deveria ter sido trabalhada anteriormente, ou até mesmo em casa, porque eu acho que muita coisa tem que vir de casa. Até mesmo nesse ponto, em relação ao racismo. Mas depois a gente conversa bastante, vai explicando e fala que tem leis, explica desde a época dos escravos e começa a fazer um trabalho de

formiguinha, principalmente em relação a esses. Depois, no final, eles já estão bem mais tranquilos...

Pesquisador: ...a professora Rosana Santana e à Tamara Rodrigues, colocaram que existe uma questão desses alunos – que você está colocando – que recebem o tema com ironia, que tem uma questão da religião própria deles. Você percebe isso?

PrP: Sim, também tem. Eu até esqueci de citar na hora, não lembrei. É bem forte a religião.

Pesquisador: Então o fato de eles terem uma religião específica, a outra, eles consideram como uma religião inferior. Ao que você atribui isso? O que você acha disso?

PrP: É como eu disse há pouco, vou usar uma palavra até que... é uma educação que deveria já vir de casa.

Pesquisador: Ou seja, na verdade essa educação está vindo de casa, mas dessa forma, não é?

PrP: Isso, é uma coisa que deveria ser trabalhada em casa sem preconceito. Eles têm a religião deles, mas que isso não possa intervir no geral.

Pesquisador: Você percebe qual é a religiosidade deles? Dá para perceber qual a religião desses alunos? Qual seria?

PrP: Alguns falam, outros não. Mas no geral, são mais voltados para o evangelismo. A maioria é evangélica. Um ou outro – quando eu pergunto – são católicos. Muito poucos são voltados para a religião afro-brasileira. Eu às vezes até evito um pouco comentar: eu sou de uma religião afro-brasileira, Umbandista, então eles perguntam de qual religião eu sou, e dependendo da turma, eu não cito porque há o preconceito. Em outra escola já sofri por ser dessa religião, e sinto o preconceito também. Eles começam com piadinhas, falam as coisas: “É macumbeiro, isso e aquilo”, então eu evito falar para os alunos.

Pesquisador: Como você se define do ponto de vista étnico racial ?

PrP: Eu acho que é a visão que cada um tem para com o outro. Eu me acho normal, digamos assim. Não costumo ter preconceito com nada, não gostaria que tivessem comigo – principalmente por conta da religião – a gente sofre muito. Mas eu me considero normal. Procuo abordar bem esse tema, respeitar os outros – apesar de a gente não receber o devido respeito – mas eu trabalho e me envolvo bem.

Pesquisador: Você falou em preconceito em outra escola quando você expôs sua religião?

PrP: Isso.

Pesquisador: Por que você acha que isso acontece?

PrP: Porque as pessoas não têm informação, não sabem da religião, não sabem o que é, o que é trabalhado na religião, não têm informação nenhuma. Não sabem o que é, e já falam que é macumbeiro que vai fazer o mal, e ponto.

Pesquisador: Eu fiz uma entrevista com uma professora evangélica que trabalha a questão afrodescendente e o que me impressionou foi: quando um evangélico trabalha o tema afrodescendente, é bem aceito. Como você acha que seria recebida se você trocasse de religião para trabalhar esse tema com os mesmos alunos?

PrP: Eu sofreria preconceito, teria problemas. Não por todos, mas teria sim.

Pesquisador: E dentro do corpo docente, existe algum tipo de preconceito.

PrP: Existe. Tanto que eu não fico falando muito, só se alguém pergunta. Eu falo: “Sou dessa religião”, mas percebo que existe sim, e mais por conta dos evangélicos. Eu já tive problemas de pessoas – não só corpo docente – mas também, que pararam de falar comigo quando souberam de que religião eu era. Simplesmente não tiveram mais amizade.

Pesquisador: Você teve problema com alunos, corpo docente, direção alguma vez?

PrP: Não que chegassem a falar nada, mas já percebi também uma certa distância, até porque se falar para nós dessa religião, existe uma lei que podemos – se for o caso – entrar com processo, mas não falaram nada, porém você sente. A gente não pode processar, a pessoa não falou nada, não é?

Pesquisador: Não falou objetivamente, então não dá.

PrP: Mas sente sim. Eu senti.

Pesquisador: Eu agradeço muito a sua entrevista, Neide. Foi muito legal porque, principalmente esse aspecto que você veio trabalhando mais no final, e talvez eu precise posteriormente ampliar um pouco mais a entrevista, se não for incomodo. Vou procurá-la mais algumas vezes.

Neide: Imagine, não é. Eu não sei se ajudei, não é? Para falar a verdade eu estou um pouco nervosa, não estou muito acostumada com essas coisas. Se eu acabei respondendo a altura ou se eu deveria ter respondido mesmo e se vai te ajudar em alguma coisa, eu acho que acabei desviando um pouco em questão da religião, mas tem esse preconceito. Se precisar...

ALUNA

Pesquisador: Boa tarde Larissa, tudo bem com você?

Aluna: Tudo.

Pesquisador: Você tem já estudou sobre o tema da África?

Aluna: Aqui estava tendo um projeto sobre intolerância. Sobre racismo, religião...

Pesquisador: ...mas fora esse projeto, existe algum outro tema que já foi trabalhado sobre a questão africana, que você lembra?

Aluna: Se eu não me engano, já foi trabalhado sim.

Pesquisador: Esse tema, para você, o que ele significa?

Aluna: Bastante coisa, porque muita gente tem preconceito contra outras pessoas por serem negras, pela religião, e a gente vê que os africanos não são o que eles falam. São pessoas boas, mas têm uma cultura diferente da nossa.

Pesquisador: Você, do ponto de vista étnico, ou seja, da sua pele, se considera branca, negra, mulata, morena? Como se classifica?

Aluna: Tanto faz.

Pesquisador: E sua religião?

Aluna: Eu sou evangélica.

Pesquisador: Qual é a igreja que você frequenta? Você não tem uma específica?

Aluna: Não.

Pesquisador: Você já viu, já presenciou aqui na escola, algum ato de racismo?

Aluna: Não que eu me lembre.

Pesquisador: Você acha que existe racismo aqui na escola?

Aluna: Provavelmente.

Pesquisador: E ao que você atribui o racismo?

Aluna: Como assim?

Pesquisador: Qual é a causa para você? Porque as pessoas são racistas?

Aluna: Pela cor da pele, por causa do preconceito, por não ser igual.

Pesquisador: Você acha que a pessoa, por ter uma pele diferente, pode ser superior ou inferior?

Aluna: Não, é todo mundo igual.

Pesquisador: Muito legal. Se você vê uma imagem de exu, iemanjá, como você acha que é isso?

Aluna: É um deus que eles acreditam.

Pesquisador: Para você não tem nenhuma importância como outro deus qualquer?

Aluna: É normal.

Pesquisador: Por exemplo, quando você vê um crucifixo, é a mesma coisa de ver a imagem de iemanjá?

Aluna: Sim.

Pesquisador: Veja: quando se trata da questão africana, você sente por parte dos seus colegas que estão no entorno algum tipo de reação?

Aluna: Não.

Aluna

Pesquisador: Boa tarde..

Aluna: Boa tarde.

Pesquisador: Como você se define do ponto de vista étnico racial? Ou seja, a cor da sua pele? Você é branca, negra, mulata? Enfim.

Aluna: Eu não ligo para isso.

Pesquisador: Você não tem uma definição?

Aluna: Não.

Pesquisador: Qual é a sua religião?

Aluna: Católica.

Pesquisador: Na sua sala, você acha que tem mais qual religião?

Aluna: Católica.

Pesquisador: A maioria dos alunos são católicos?

Aluna: Isso.

Pesquisador: Quando se trata da questão da África, há uma discussão na sua sala? Os professores têm trabalhado esse tema?

Aluna: Não.

Pesquisador: Você não lembra de eles terem trabalhado isso?

Aluna: Não.

Pesquisador: Você já viu na escola ou onde você mora, aqui próximo, algum tipo de preconceito, racismo, discriminação?

Aluna: Já.

Pesquisador: Você pode relatar para mim o que viu e onde?

Aluna: Na minha sala, (todo mundo estava zoando ele) [00:01:25.6], porque ele era negro.

Pesquisador: E por que as pessoas estavam fazendo isso?

Aluna: Não sei. Porque ele era negro.

Pesquisador: Só por isso?

Aluna: É.

Pesquisador: E o que você sentiu em relação a isso, quando as pessoas estavam... isso na verdade pode-se chamar de (bullying) [00:01:37.7], não é? O que você acha disso?

Aluna: É ridículo, porque a gente não pode (ficar zoando) [00:01:44.2] disso.

Pesquisador: Como você considera a questão da cor da pele das pessoas?

Aluna: Eu não ligo.

Pesquisador: Também não liga?

Aluna: Não.

Pesquisador: Eu vou te mostrar uma imagem e queria que você me falasse o que você sente quando a vê. Isso é um livro sobre cultura africana. São máscaras africanas. Essa é uma delas. Eu queria que você desse uma olhada e me dissesse o que pensa a respeito dela.

Aluna: Que ela sofreu?

Pesquisador: Não necessariamente. Você acha ela bonita, acha feia?

Aluna: Acho ela bonita.

Pesquisador: Por quê?

Aluna: Todo mundo é bonito.

Pesquisador: Vou te mostrar uma outra imagem. Essa aqui, o que ela te lembra, o que você imagina? Te causa alguma coisa ou sentimento? Medo, acha que é bonita, curiosidade?

Aluna: Curiosidade.

Pesquisador: A última imagem. Essa aqui.

Aluna: Também curiosidade.

Pesquisador: Sobre religião, você é católica, não é?

Aluna: Isso.

Pesquisador: Como você vê as religiões afrodescendentes? Ou seja, Umbanda, Candomblé, Quimbanda. Para você tem algum significado isso?

Aluna: Cada um tem sua origem, (tem que respeitar) [00:03:34.1].

Pesquisador: Seus colegas pensam da mesma forma?

Aluna: Acho que não.

Pesquisador: Por quê?

Aluna: Cada um.

Pesquisador: Mas você acha que há por parte deles maior aceitação, ou eles não aceitam?

Aluna: Acho que tem aceitação.

Pesquisador: Na sua casa, há discussão sobre a questão do racismo, preconceito? Também não? Nunca tocaram nesse assunto?

Aluna: A gente nunca teve isso.

Pesquisador: Nunca teve nenhum problema? Como você define seu pai do ponto de vista étnico racial?

Aluna: Mais ou menos, é da mesma cor que eu.

Pesquisador: E sua mãe?

Aluna: Branca.

Pesquisador: É isso. Eu agradeço bastante sua contribuição e obrigado pela ajuda.

Aluna: Obrigada eu.

Aluno

Pesquisador: Boa tarde, tudo bem?

Aluno: Tudo, e o senhor?

Pesquisador: Tudo. Como você se considera do ponto de vista racial? Ou seja, como você identifica sua pele?

Aluno: Eu me identifico negro.

Pesquisador: Qual a sua religião?

Aluno: Católica.

Pesquisador: Em algum momento, por você se considerar como negro, já sofreu algum tipo de bullying?

Aluno: Já.

Pesquisador: Pode relatar.

Aluno: Então. Eu já sofri dois tipos de bullying, mas (sobre o projeto) que você está fazendo, eu já fui chamado de macaco e o povo ficava, como eu me considero negro, tem gente que fala que eu não sou negro, que eu sou moreno. Eu falo: “Eu sou negro sim”. Aí, tem gente que fica zoando.

Pesquisador: Me diz uma coisa: esse (bullying) [00:01:10.3] é por conta dos alunos ou fora daqui?

Aluno: Dos alunos e fora, (porque eu passo) [00:01:14.8] na rua.

Pesquisador: Dentro da escola, o tema África é trabalhado?

Aluno: Como assim?

Pesquisador: Discussão sobre a cultura africana – religião, música, vestimentas etc. - como funciona...

Aluno: Raramente.

Pesquisador: Quem são os professores que mais puxam esse tema?

Aluno: A professora de História.

Pesquisador: Qual o nome dela?

Aluno: Tamara.

Pesquisador: E o que ela discute?

Aluno: Ela fala sobre os antepassados, os escravos africanos.

Pesquisador: De alguma forma você identifica nos seus colegas – quando você fala da questão de ser negro – esse racismo que você descreveu, de chama-lo de macaco, parte de quem, especificamente e por quê?

Aluno: Então, esse ano, nessa escola quase não aconteceu. Mas na antiga, aconteceu. Parte mais de gente que eu não falo, que eu não tenho contato.

Pesquisador: Qual é o seu projeto de vida? O que você pretende ser?

Aluno: Pretendo fazer medicina ou veterinária.

Pesquisador: Por quê?

Aluno: Porque gosto de animais e também gostaria de salvar vidas.

Pesquisador: Esse projeto, você acha que com o que você tem hoje, o que você discute hoje, te ajuda ou te atrapalha?

Aluno: Ajuda.

Pesquisador: O que você pensa sobre as religiões africanas? Candomblé, Umbanda, Quimbanda...

Aluno: ...eu não tenho nenhuma religião. Não tenho mais o que falar, não sei.

Pesquisador: Marlon, basicamente é isso que eu estava querendo. Quando você vê uma imagem de Exu, Iemanjá, te causa algum impacto?

Aluno: Não.

Pesquisador: Eu agradeço sua contribuição, queria que você soubesse que mais para frente vou trazer a transcrição da entrevista. Ela vai com uma cópia para os seus pais (para eles assinarem uma carta) [00:05:38.1], autorizarem a publicação, e quando eu for publicar, te aviso para você ver. Isso vai ser em 2018 ainda, vai ter tempo ainda para assinar, mas te agradeço muito.

Aluno: Obrigada o senhor.

Aluna.

Pesquisador: Boa tarde, Pietra. Tudo bem com você?

Aluna: Boa tarde. Tudo.

Pesquisador: Pietra, como que você se identifica, do ponto de vista racial?

Aluna: Negra. Porque eu vejo, dependendo, quando a gente está na rua, a gente sabe alguma questão não além do racismo, mas, também, a gente sofre bullying, é chato, porque, às vezes, a gente se sente meio deslocada por sofrer essas coisas. Então, eu não gosto muito de sofrer bullying, racismo, eu acho muito chato. Não só por mim, mas, também, pelas pessoas que sofrem esse tipo de coisa.

Pesquisador: Qual a sua religião?

Aluna: Eu sou católica.

Pesquisador: Você vai à igreja sempre?

Aluna: Não sempre, mas, vamos dizer que às vezes.

Pesquisador: Para você, o que é o Dia da Consciência Negra?

Aluna: Eu gosto bastante, porque é um dia que a gente pode comemorar, ser realmente que somos, mostrar as nossas raízes, origens.

Pesquisador: Como é esse tema sobre a questão do racismo, você que se considera negra? Dentro da sua casa, como é tratado, com seus pais?

Aluna: É que todo mundo, lá na minha casa... eu moro com meus pais e avós: meu pai é negro e minha mãe, branca. Eu acho essa união de gente negra com branca, índio com outras pessoas, bem bacana, porque mostra que tem algumas pessoas que são preconceituosas. Isso é legal.

Pesquisador: Dentro da escola, você já sofreu algum tipo de discriminação, preconceito, bullying, pelo jeito que você usa seu cabelo, pela sua pele, seu jeito? Você já sofreu alguma coisa, nesse sentido?

Aluna: Já. Teve uma vez que uma menina me chamou de "cabelo duro". Às vezes, eu nem ligo, porque eu sei que ela está falando da boca para fora e que meu cabelo não é duro. Então, às vezes, entra por um ouvido e sai pelo outro. Às vezes, eu finjo que nem é comigo.

Pesquisador: Os professores tocam nesse tema da questão afrodescendente? Como você vê isso?

Aluna: Agora, sobre o projeto contra a intolerância que eles estão tocando mais nesse tipo de assunto, porque, antes, eles falavam sobre isso, mas não com frequência. Agora, com o projeto, eu acho que isso pode ajudar bastante.

Pesquisador: Dentro da sua sala, como os outros alunos veem essa questão sobre a África?

Aluna: Tem gente que acha bem bacana, agora, tem umas pessoas que, às vezes, são meio... como é que eu posso dizer? Meio bestas, aí eles ficam fazendo comentários que não são apropriados, mas aí tem professores que se impõe e tomam algum tipo de atitude.

Pesquisador: A questão da religião africana, como você identifica? Vou dar um exemplo para você: a umbanda, o candomblé. Como é isso, para você?

Aluna: eu não sei muito a respeito, mas também tem gente que gosta da religião umbanda, candomblé. Eu não vou ser preconceituosa. Assim como eu não quero que eles sejam preconceituosos com a minha religião, eu não vou ser com eles. Eu acho essas diferenças de religião, legais.

Pesquisador: Por exemplo: quando você vê uma imagem de Iemanjá, de Exu, para você, tem algum significado?

Aluna: Depende, porque, como eu não sei muito, para mim pode não ter, mas, para as pessoas que são dessa religião, tem vários significados.

Pesquisador: O samba, para você: o que você acha?

Aluna: Eu acho bem bacana, porque na minha família, geralmente, o que a gente mais ouve é samba, pagode e samba rock. Eu acho bem legal.

Pesquisador: Hip hop?

Aluna: Existem vários tipos de hip hop: eu gosto de todos. Eu gosto da dança de rua, eu acho bem legal. Gosto de ver algumas artes assim, de rua.

Pesquisador: Essas artes de rua acontecem dentro da escola? Você vê?

Aluna: Não que eu perceba, já tenha visto.

Pesquisador: Voltando a questão do Projeto Intolerância: você acha que vai ser um tema legal, os professores estão começando a discutir. O que você gostaria que acontecesse, aparecesse nesse projeto, durante esse período que vai ser desenvolvido?

Aluna: Olha, eu gostaria que eles falassem sobre algum tipo de religião. Tudo que possa ser falado, eu gostaria que eles falassem, porque, às vezes, tem professores que falam que vão fazer algum projeto em algumas escolas e, às vezes, não dá certo. Eu espero, também, que alguns alunos não critiquem esse projeto, porque eu acho ele bem interessante, principalmente para a gente que está aprendendo, porque acontece muitas coisas no mundo, lá fora, que a gente vê, que tem gente que aponta e fala: “nossa, como isso é errado”. Eu queria que as pessoas vissem isso e enxergassem de um outro modo.

Pesquisador: Quem é uma pessoa, desse mundo negro, que você admira?

Aluna: Eu gosto da Thaís Araújo, ela é uma atriz brasileira. E, como cantora, eu gosto da Beyoncé, que é americana.

Pesquisador: Por que você gosta dessas 2 personagens?

Aluna: Porque eu acho elas super bonitas, bacanas, eu adoro elas.

Pesquisador: Elas te inspiram, de alguma forma?

Aluna: Uhum.

Pesquisador: Em que?

Aluna: A Thaís Araújo me inspira a ser guerreira, forte, não desistir dos meus sonhos, e a Beyoncé, eu quero ser como ela, porque eu a acho bem interessante, principalmente quando ela canta.

Pesquisador: O que você pretende ser? Qual seria o seu sonho, objetivo?

Aluna: Eu queria ser cantora.

Pesquisador: E como você está indo nos seus estudos? Como você desempenha eles?

Aluna: Eu acho que eu estou indo bem. Aprendo várias matérias novas, diferentes, eu gosto muito de estudar.

Pesquisador: Pietra, agradeço muito a sua entrevista.

Aluna: Obrigada.

Professora

Pesquisador: Boa tarde.

PrH: Boa tarde.

Pesquisador: Tudo bem?

PrH: Tudo.

Pesquisador: Você poderia só falar para mim o seu nome completo?

PrH: Samantha Martins de Almeida.

Pesquisador: Sua formação?

PrH: Desde o começo?

Pesquisador: Não, só essa parte.

PrH: Sou licenciada em História e, atualmente, eu faço sociologia.

Pesquisador: Você está fazendo sociologia onde?

PrH: Aqui na UNICSUL.

Pesquisador: Que legal. A Samantha, eu já conversei com ela há questão de 1 ano atrás, foi a primeira professora que eu fiz a entrevista, e, agora, a gente está fazendo uma entrevista mais formal. Samantha, eu queria que você me falasse um pouco... você tem quantos anos de Estado?

PrH: Eu vou fazer 2 anos.

Pesquisador: Você é concursada, efetiva?

PrH: Efetiva, no concurso de 2003. Entrei em 2014.

Pesquisador: Dessa escola, você já veio direto para cá?

PrH: Direto para cá.

Pesquisador: Nesse período que você está aqui, você tem trabalhado com o currículo do Estado de São Paulo, não é? Queria que você dissesse, um pouco, do que você pensa desse currículo.

PrH: Olha, eu já vi muitos professores criticando o currículo, mas, da parte de História, eu até gosto bastante, consigo trabalhar com ele, mas depende muito da turma. Tem turmas que você consegue trabalhar melhor, tem outras que você sofre um pouco.

Pesquisador: Em algum momento, nesses últimos 2 anos – seja na sua entrada, seja depois –, você teve alguma orientação por parte da Secretaria de Educação, Diretoria de Ensino, Núcleo Pedagógico, com o trabalho com o currículo?

PrH: Não.

Pesquisador: Então, o que você pensa é aquilo que é feito pelas coordenadoras da escola, a orientação?

PrH: Exatamente.

Pesquisador: O currículo parte da ideia de que você deve adaptá-lo à sua realidade. Ele está de acordo com os interesses da comunidade, com aquilo que, de certa forma, coloca?

PrH: Não está.

Pesquisador: Você faz adaptação nele?

PrH: Eu tento fazer. Como eu sou nova, ainda, na área da educação, eu sofro um pouco, também, para fazer isso. E, muitas vezes, você tenta e não dá certo. É mais como se fosse uma tentativa e erro, porque depende muito das turmas, por exemplo: eu tenho várias oitavas séries – nono ano –, mas são alunos diferentes, então, com algumas salas eu consigo trabalhar, adaptar o currículo e, em outras, eu sofro um pouco mais.

Pesquisador: O que você acha que é o que mais dificulta o seu trabalho com o currículo?

PrH: Olha, ele não está dentro da realidade da comunidade, porque o currículo é único, mas a nossa comunidade, aqui, é diferente de outros lugares – do centro da Penha, por exemplo. Então é muito difícil você trabalhar com isso.

Pesquisador: O que essa comunidade tem, que você considera mais particularizado? De 1 a 3 pontos que você: “esses aspectos são mais particulares”.

PrH: Que pergunta difícil. Seja mais específico, como assim?

Pesquisador: Por exemplo: você fala que a comunidade tem uma diferença em relação a região da Penha, mas qual ponto, aqui, você acha: “isso aqui é um ponto muito peculiar dessa região”?

PrH: Deixa eu pensar direito. É que eu tiro pela minha filha: ela estuda no Colégio Cangaíba e as coisas que ela fala são diferentes da nossa comunidade. A gente tira, também, pelos outros professores. Se eu falar para você que eu trabalhei em outra escola para vivenciar, isso, não, eu não trabalhei, mas eu vi que tem coisas que não dão certo, aqui, na minha disciplina, por exemplo: eu sofri muito, mesmo, para dar para

eles a Revolução Russa. O que ela tem a ver com a nossa comunidade? Ao olhar deles, nada. Quando você fala de outros países, é muito distante para eles. Quando você começa a trazer pontos que são mais para perto deles, aí a conversa começa a fluir melhor, mas depende da série que você está, também, dos alunos.

Pesquisador: Essa região, aqui, tem uma característica bastante interessante: é uma região de ocupação. Nós temos muito a questão do migrante, que ele está, constantemente, indo e voltando. Isso influencia, também, no seu trabalho?

PrH: Influencia bastante, porque a realidade que eles vivem... por exemplo: eu tenho alunos que vão muito para a Bahia, alguma parte do Nordeste. Tenho um alagoano, também, que tem um sotaque meio estranho, junto com o boliviano. É muito engraçado, mas eles são todos amigos. É muito diferente do que eles vivenciam lá na terra deles, digamos assim, e daqui.

Pesquisador: Aqui, você encontra muitos nordestinos?

PrH: Muitos.

Pesquisador: Bolivianos?

PrH: Então, eu tive um aluno boliviano, ano passado, no ensino médio, que, por um acaso, é irmão desse aluno do fundamental. Eu só tive esse aluno boliviano.

Pesquisador: Imigrantes, não?

PrH: Não.

Pesquisador: Como fica a questão das religiões evangélicas, aqui? É muito forte? Como funciona?

PrH: Olha, eu tenho poucos alunos de religião evangélica. Na verdade, eu tenho 1 aluna do ensino médio, que você já percebe que ela é evangélica, mas, do fundamental, que eu já tivesse tido problema ou que chegou para mim e falou: “olha, eu sou evangélica”, não.

Pesquisador: Então, você não tem muitos alunos evangélicos?

PrH: Não, tanto que eu expliquei reforma, contrarreforma, tudo, e não tive problema, graças a Deus, porque, às vezes, a gente tem os problemas, eles não aceitam.

Pesquisador: E do ponto de vista étnico, como é essa comunidade?

PrH: Do ponto de vista?

Pesquisador: Étnico racial. Você tem a maioria de negros, brancos?

PrH: Grande maioria de negros.

Pesquisador: Eles se identificam como negros ou não?

PrH: Sim, mas tem alguns pardos que se identificam como brancos. Outro dia, no ensino médio, eu entrei e eles falaram assim: “professora, que cor você é?” Eu já saquei, falei: “bom, eu me considero parda, porque tem brancos e negros na minha família” “Não, você é branca” “Eu sou branca? Da onde vocês tiraram isso? Eu me considero parda” “Não, você é branca”. E alunos negros estavam falando isso para mim.

Pesquisador: É claro que os conflitos fora da sociedade, estão dentro da escola, ela é (inint) [00:07:59] disso. Você algum tipo de conflito dessa questão étnico racial, aqui dentro? Com bullying, desprezo por ser negro, da cultura africana?

PrH: O que eu acho que é bullying, eles não consideram. Por exemplo: eu tenho vários alunos pardos, que falam: “ô neguinho” para um aluno negro. Para eles, é normal. Eu falei: “gente...” outro dia, chamei atenção: “olha o bullying” “Bullying nada, professora”. Tem o “negretes”, também, no ensino médio. Todo mundo chama ele assim, e ele é negro, mesmo, mas ele não se importa. Como parece que eles estão entre amigos, então: “ô neguinho, ô negretes”, que, teoricamente, seria bullying para mim, na minha visão, para eles, é normal, é amigo. É como chamar de um apelido, alguma coisa assim.

Pesquisador: Agora, pegando 2 aspectos, fazendo a junção das 2 coisas: o currículo do Estado de São Paulo foi elaborado em 2008, (inint) [00:09:09] como proposta curricular e, em 2009, ele se transforma em oficial, consolidando. Ou seja, logo após tanto a lei (10 mil 639) [00:09:22] que cria o ensino de História e de africanidades e cultura africana, também, depois da lei 11 mil 645, que é (inint) [00:09:30] questão indígena, também. E ela coloca, claramente, que você precisa fazer uma abordagem na questão étnico racial, matrizes africanas na formação do brasileiro. Você observa isso no currículo, em algum momento? Aparece essa abordagem sobre a África, de maneira não tradicional?

PrH: Essas perguntas capciosas. Aparece de maneira tradicional. Até eu estava usando um livro, ano passado, com o primeiro ano, do (inint) [00:10:14] e, no final, tem muito essa questão étnico racial. Quem disse que deu tempo de dar essa parte? Por eu ser nova, também, eu estou ainda quebrando a minha cabeça com a questão do tempo e o currículo, porque é muita coisa para você dar, em pouco tempo. Eu até converso com os outros professores, porque o fundamental tem 4 aulas de História, o ensino médio tem 2, e, no ensino médio, eles estão se preparando para os anos finais, para um ENEM, vestibular, enfim, o que eles quiserem, e para a vida. Só que o tempo é muito curto. Então, o currículo parte do pressuposto que eles já tiveram aquilo, no fundamental, e estão apenas lembrando, puxando na memória, porque tudo que eles veem no médio,

na verdade, eles já viram no fundamental. Esse é o problema. Quando você pergunta para eles: “você já viu isso?” “Eu não vi, professora” “Não é possível, está no currículo, algum professor já deu para vocês” “professora, mas eu não lembro”. Aí como é que você vai seguir com aquele currículo se eles não lembram que já tiveram, algum dia na vida, aquilo? Fica muito difícil. Teve um aluno do terceiro ano que chegou para mim e falou assim: “professora, eu já tive Primeira Guerra (inint) [00:11:35] lá na oitava série, mas eu aprendi agora, no terceiro ano, com você”.

Pesquisador: São matrizes, comportamentos diferentes do que fazer com esse currículo. Mas, assim, por parte da Secretaria da Educação, ela disponibiliza material sobre essa questão étnico racial? O Núcleo Pedagógico tem algum tipo de material, oferece alguma coisa sobre esse tema: afrodescendente?

PrH: Não. O que eu vi foi em um livro – realmente o livro do professor –, que eu dei uma olhada, até fiquei muito feliz, porque você não vê isso muito em livros, mas eu não tive tempo hábil de dar isso para eles, exatamente pela questão de só 2 aulas: você tem que correr, dar o caderno do aluno, aí tem as avaliações, os testes. Então, é muito difícil, é pouquíssimo tempo, mas eu não vi, da Secretaria da Educação, apoio, alguma coisa.

Pesquisador: Pegar um aspecto específico: a questão da libertação dos escravos, em 13 de maio. Você pega o finalzinho do império, parte da república. No caderno do professor, caderno do aluno, currículo, como é trabalho isso? Você chegou a ver?

PrH: Eu não cheguei lá ainda.

Pesquisador: Para você, como está sendo essa experiência, hoje, de trabalhar com essa temática, esses desafios que a sala de aula está colocando?

PrH: Olha, eu gosto bastante. Eu só gostaria que os alunos fossem um pouquinho mais interessados, porque faz parte da realidade deles, também: quando você discute as relações étnico raciais, quando liga a TV, vê um jornal, ou até quando você sai na rua, isso está presente, a todo momento, eles é que não enxergam. A gente tenta trazer isso para eles, mas é muito difícil, principalmente quando se trata de fundamental.

Pesquisador: É mais complicado, não é? Tem muito mais dificuldades para poder desenvolver esse trabalho.

PrH: Exatamente.

Pesquisador: por enquanto, essa pesquisa é inicial, então, eu vou ter mais umas 2 entrevistas, ainda, com você.

PrH: Eu vou ter mais tempo, também, de...

Pesquisador: ...vou ter que voltar mais umas 2 vezes, para a gente poder conversar um pouco mais.

PrH: Tenho que viajar, um pouco.

Pesquisador: Só a última pergunta: na sua formação, você teve alguma disciplina... você formou onde?

PrH: Na FMU.

Pesquisador: Você teve alguma disciplina voltava para a questão afrodescendente?

PrH: Eu tive 6 meses uma professora que era pós doutoranda, mas eu vou dizer: não aprendi nada. Sabe aqueles professores que tem... nunca (inint) [00:14:41], não estou te criticando. Sabe aqueles professores que tem muita informação, mas, na hora de passar, não vai?

Pesquisador: Eu imagino. Eu falo que esses são os não professores.

PrH: Pois é, e ela, pós doutoranda.

Pesquisador: Não adianta você ter conhecimento e falar: “qual é a sua profissão?” “Professor”. Professor faz o que? Ensina. Se não souber fazer (inint) [00:15:01] na aprendizagem, não é professor. Então, na sala de aula, eu acho que você tem que ter a linguagem adequada ao seu público.

PrH: Exatamente. Então, foram os últimos 6 meses da faculdade, mas eu vou dizer por mim e pela minha turma toda: **ninguém aprendeu nada.**

Pesquisador: Imagino. Aí é complicado.

PrH: É difícil.

Pesquisador: Obrigado.