

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIA,
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

EVANDA ROZA DA SILVA

**O PAPEL SOCIAL DA LITERATURA: DIÁLOGO PARA A DESCONSTRUÇÃO DA
FRONTEIRA DO RACISMO NA ESCOLA**

**SÃO MATEUS
2019**

EVANDA ROZA DA SILVA

O PAPEL SOCIAL DA LITERATURA: DIÁLOGO PARA A DESCONSTRUÇÃO DA
FRONTEIRA DO RACISMO NA ESCOLA

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré, como requisito para obtenção de título de
Mestre em Ciência, Educação e Tecnologia.

Orientadora: Dr.^a Ivana Esteves Passos De
Oliveira.

SÃO MATEUS
2019

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S586p

Silva, Evanda Roza da.

O papel social da literatura: diálogo para a desconstrução da fronteira do racismo na escola / Evanda Roza da Silva – São Mateus - ES, 2019.

267 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019.

Orientação: prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos de Oliveira

1. Racismo. 2. Literatura afro-americana. 3. Lei n.º 10.639. 4. Identidade. 5. Ensino de língua inglesa. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Título.

CDD: 372.64

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

EVANDA ROZA DA SILVA

**O PAPEL SOCIAL DA LITERATURA: DIÁLOGO PARA
ADESCONSTRUÇÃO DA FRONTEIRA DO RACISMO NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração a Educação e a Inovação.

Aprovada em 13 de abril de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Universidade do Espírito Santo (IFES)

Dedico aos meus pais, Argemiro Antonio da Silva (*in memoriam*) e Conceição Caitano da Silva, por todo amor e carinho que me dedicaram a vida inteira. A vocês, meu eterno amor. Às queridas e amadas irmãs Mariza, Joana, Margarida, Roseane, e à afilhada Evelin.

Aos meus amigos que o coração chama de irmãos Leonardo Martins, Tatiany Berger. À minha professora Madalena Poletto, por sempre me auxiliar nas minhas dúvidas. Aos meus alunos, pela força e compreensão. À minha orientadora Ivana Esteves, pela paciência e compreensão.

AGRADECIMENTOS

*“Que o caminho seja brando aos teus pés, que
o vento sopra leve em teus ombros. Que o Sol
brilhe cálido em tuas faces.
Que as chuvas caiam serenas em teus campos. E,
até que eu de novo te veja,
Que DEUS te guarde nas palmas das mãos!”*
(Bênção Irlandesa)

A *Deus*, que tem sido meu fiel conselheiro de todas as horas e o responsável pela abertura de muitos caminhos em minha vida.

Aos meus pais Argemiro Antonio da Silva (*in memoriam*) e Conceição Caitano da Silva, por todo amor e carinho que me dedicaram a vida inteira. A vocês, meu eterno amor.

Aos meus sobrinhos Edvan e Junior.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Às queridas e amadas irmãs Mariza Caitano, Joana d’Arc, Margarida Caitano e a minha companheira irmã Roseane Caitano, a minha amada sobrinha e afilhada Evelin Guimarães Batista.

À minha irmã Mariza Caitano, Roseane Caitano e ao meu amigo-irmão Leonardo Martins por se doarem a todo o momento, de corpo e alma, pelas madrugadas de conversas, risos e orientações metodológicas, por cada viagem, por todos os incentivos a cada ligação de 3 horas, pelo carinho ilimitado a mim oferecido. Minha inenarrável, imensurável e eterna gratidão.

Aos *colegas* do IVC do passado e presente, que muito me incentivaram e auxiliaram, ao longo desse caminho.

Aos amigos e companheiros de trabalho, pelo carinho e respeito infinito.

À minha diretora Simone, às coordenadoras, Juçara e Rosilane, às pedagogas Daieny, Aguinalda, Kelly e Rosemeyre, pela ajuda e parceria.

Aos professores e professoras, à pertinente parceira Irene Beceveli, Rosa Maria Bosi, Jonatha Liprandi Jaques, Gustavo Barbosa. Em especial, ao carinho, respeito, incentivo das minhas admiradas professoras de História: Irene e Rosa, que me auxiliaram em meu percurso investigativo com informações muito valiosas. Meu eterno agradecimento.

Aos membros da Banca de Defesa que gentilmente aceitaram o convite para participar:

Profa. Dra. Sônia Maria Barreto

Prof.Dr. Sebastião Pimentel.

Prof. Dr. Vanildo Stieg

A todos os *amigos*, compartilho com vocês este momento tão especial na minha vida.

Este é o momento de agradecer a todos que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. No entanto, como dizia Chaplin: *“as coisas mais lindas do mundo não podem ser ditas ou ouvidas... apenas sentidas pelo coração...”*, e hoje tenho a certeza de que não conseguirei expressar tanto o quanto gostaria e nem me lembrarei de agradecer todas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação debate a relevância da literatura negra na escola, nas aulas de Língua Inglesa, de forma interdisciplinar, com os componentes curriculares de História e de Ensino Religioso. A finalidade é possibilitar a ampliação do conhecimento dos alunos sobre questões históricas e, sobretudo, a respeito do surgimento do preconceito, existente de forma latente na formação do povo brasileiro. O estudo desvela motivos e consequências do racismo na atual sociedade, usando como estratégia a arte literária de cunho social, evidenciando-se a potencialidade da escrita como instrumento para apresentar a visão depreciativa do negro. Foi realizada uma pesquisa-ação nas aulas de Língua Inglesa em uma escola municipal de Colatina, no Espírito Santo, de modo a poder contribuir para o enriquecimento da reflexão no tocante ao multiculturalismo e acerca da cultura dos afrodescendentes. Os autores que embasam o marco teórico dialogam entre si buscando reconhecer o mosaico cultural nos ambientes escolares ao dar ênfase ao hibridismo identitário junto às práticas discursivas abertas à diversidade e de dogmatismos, que geram o preconceito em diversos espaços sociais. Os dados mostram que muitos alunos se surpreenderam ao perceber que as ocorrências de preconceito racial vividas são muito frequentes nas relações sociais do que imaginavam, sendo muitas delas praticadas por familiares e pessoas próximas ao convívio rotineiro. Há também o docente, que lida com essa diversidade e que, muitas vezes, não sabe como reagir diante de circunstâncias reais de preconceito. Em face a isso a literatura surge, com sua perspectiva social, descortinando a realidade, provocando, incomodando, imitando a vida real, em busca de sensibilizar solidariamente o ser humano desde criança para, quando adulto, estar cientes desse entre lugar. Muitos relataram que essas atitudes destroem vidas, e apontaram a expressão “se colocar no lugar do outro”, o que remete à ideia propagada por Hugo Assmann e à concepção de Bhabha de transpor as fronteiras do racismo. Assim, o presente estudo permite uma incursão, além da discussão teórica, com informações precisas do campo, oriundas de experiências e relatos, capazes de somar em ações afirmativas, que oportunizem os debates em prol de conscientização. A pesquisa deixa como legado, sequências didáticas, para a consubstanciação de um projeto interdisciplinar contemplando debates sobre preconceito, gênero, etnia, multiculturalismo e diversidade na escola.

Palavras-chave: Racismo; Literatura afro-americana; Lei nº 10.639; Identidade; Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

This dissertation discusses the relevance of black literature in school, in English Language classes, in an interdisciplinary way, with the curricular components of History and Religious Education. The purpose is to enable students to expand their knowledge of historical issues and, above all, about the emergence of prejudice, latently existing in the formation of the Brazilian people. The study reveals reasons and consequences of racism in today's society, using as a strategy the literary art of social nature, highlighting the potential of writing as an instrument to present the derogatory view of black people. An action research was conducted in English Language classes at a municipal school in Colatina, Espírito Santo, in order to contribute to the enrichment of reflection on multiculturalism and the culture of African descent. The authors that support the theoretical framework dialogue with each other seeking to recognize the cultural mosaic in school environments by emphasizing identity hybridism along with discursive practices open to diversity and dogmatism, which generate prejudice in various social spaces. The data show that many students were surprised to realize that the occurrences of racial prejudice experienced are very frequent in social relationships than imagined, many of them practiced by family members and people close to routine living. There is also the teacher, who deals with this diversity and who often does not know how to react in the face of real circumstances of prejudice. In view of this, literature emerges, with its social perspective, revealing reality, provoking, disturbing, imitating real life, seeking to sensitize the human being from childhood to solidarity, as an adult, to be aware of this between place. Many reported that these attitudes destroy lives, and pointed to the expression "put yourself in another's place", which refers to the idea propagated by Hugo Assmann and Bhabha's conception of crossing the boundaries of racism. Thus, the present study allows an incursion, beyond the theoretical discussion, with precise information from the field, coming from experiences and reports, capable of adding in affirmative actions, which provide debates for the sake of awareness. The research leaves as legacy didactic sequences for the consubstantiation of an interdisciplinary project contemplating debates on prejudice, gender, ethnicity, multiculturalism and diversity in school.

Keywords: Racism; Afro-American literature; Law No. 10,639; Identity; English language teaching.

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO	10
1 INTRODUÇÃO	25
2 REGISTRO HISTÓRICO – RACISMO X PRECONCEITO	49
3 O NEGRO, A ESCOLA E O CURRÍCULO	90
4 PERCURSO METODOLÓGICO E O CONTEXTO	106
4.1 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	115
4.2 RESTRIÇÕES DA PESQUISA.....	115
4.3 DA GESTÃO AO PERFIL DOCENTE	116
4.4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES	137
4.5 O PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES	142
5 A CONTRAMÃO DO RACISMO NA SOCIEDADE	147
5.1 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA COMBATE DO PRECONCEITO	184
5.2 O LEGADO DO ENSINO DA LITERATURA NEGRA E DA CULTURA AFRICANA NA ESCOLA	200
5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS CONTRA DO PRECONCEITO RACIAL	207
5.3.1 PROJETO INTERDISCIPLINAR: MOSAICO CULTURAL - DISCUTINDO ETNIA, PRECONCEITO E TOLERÂNCIA RELIGIOSA NA LITERATURA	230
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
7 REFERÊNCIAS	248

MEMORIAL DESCRITIVO

“Damos o nome de criação a tudo o que promove a passagem do não - ser para a existência”

(Platão, O Banquete)

Sexta filha de uma família de trabalhadores rurais do interior do município de Ipanema, cidade pequena de Minas Gerais, carregava consigo o sonho de ainda criança conhecer as letras. Desde então suspeitava de que havia algo de mágico na escrita, imaginava algo superior e secreto, capaz de realizar algum encantamento nas pessoas. As letras, para ela, tinham algum feitiço.

Do lado materno, a referência era a determinação da jovem senhora, que substituiu o tempo de aprender as primeiras letras pelo trabalho para alternar, ora a limpeza das casas das senhoras brancas ora a colheita nas lavouras de café e cana. Bisneta de uma negra que trazia consigo todo o misticismo de seus ascendentes africanos, alicerçava-se no sentimento de esperança por um dia melhor e, mesmo diante de algumas frustrações, tinha a obstinação em aprender a ler e a escrever. Sonhos esses cultivados por sua mãe em frente aos tanques de roupas que lavava e enquanto limpava cada casa. Os anseios dela por uma vida melhor ultrapassavam os sonhos noturnos, regados de cansaço dos dias duros e frios do sertão mineiro e serviam como alavanca para continuar lutando já ao amanhecer de outro dia e que lhe exigia muito trabalho e pouca valorização.

Do lado paterno, sua referência e motivação foram a persistência e a resistência do jovem negro que levantava às três horas da manhã, diariamente, desde os seus seis anos, para ordenhar vacas nas fazendas para auxiliar no sustento da família. Inteligente, aprendeu a ler e a escrever em oito meses de escola, mas precisou abdicar dos estudos para trabalhar. Mais tarde, esses conhecimentos o ajudariam a alfabetizar os filhos. Convém ressaltar que nos anos de 1940 e 1950, a formação acadêmica era direcionada apenas aos brancos e ricos e tal fato era tão relevante que os patrões sempre reforçavam em seus diálogos e advertências com seus empregados. Entretanto, a aquisição do saber sistêmico oportunizaria ao pai e à mãe desta autora a construção de outra história. Manifestando-se, quer por teimosia,

insistência, tenacidade ou perseverança, e a despeito das pressões sociais, sobretudo as de ordem financeira, de ter que assegurar a sobrevivência da família, a paixão pelo estudo e aquisição do conhecimento acadêmico não cessou, apenas ficou adormecido.

Ter nascido dessa união tem um significado muito especial que não pode ser traduzido por qualquer tentativa de racionalização dessa história de vida. Contudo, fortalece o sentimento de que o tempo passa, as pessoas mudam, mas as experiências vividas ao longo da vida desde a tenra idade compõem a própria essência de cada ser humano, condicionam e provocam a realização dos próprios sonhos. E se tornam novas referências para suas perspectivas.

Com uma infância marcada por inúmeras limitações e preconceito latente, evidenciado na submissão aos brancos, deslocada de seu território étnico, paradoxalmente, a diversidade trazia-lhe alegria: apreciava conviver com pessoas de diferentes etnias, idades, gênero e concepções religiosas, de forma harmoniosa. Desenvolveu, então, o gosto por “sonhar”, produzindo novos sentidos para a própria vida e avançando além do que as condições socioeconômicas e pensamentos cristalizados daquela época permitiam.

Entrar na escola foi algo tão marcante que ainda se lembra das primeiras aulas nas salas improvisadas de uma casa velha, doada para alfabetização das crianças menores, que não podiam andar muito até a escola recém-inaugurada naquela região rural. É relevante destacar que, mesmo quando estava em casa, a brincadeira predileta era a imitação do que ocorria na sala de aula. Seus dias alternavam-se em escrever na areia e procurar livros e jornais velhos para poder ler e saber das “coisas”.

Descobriu rapidamente que a leitura a tiraria dos momentos de tristezas e injustiças que, frequentemente, se aproximavam. Descobriu que a opressão e prisão do corpo físico não impediam a liberdade da alma e a arte da leitura tinha o poder de levá-la para lugares que ela jamais poderia ir fisicamente. Assim, ela – a leitura – permitia que seus pensamentos fossem e voltassem sem nenhum empecilho. Seu coração

sempre pulsava forte e latejava esperança, e o fluir da alma a auxiliava, diariamente, a nunca parar de sonhar.

Em seis meses aprendeu a ler e ganhou um livro de historinhas sobre animais de sua professora e nunca mais ficou sem a companhia de uma boa história. A leitura tem um grande poder! – Ela pensava, mas era preciso decifrar o grande enigma da escrita! Talvez, era bem possível que quem escrevesse também fosse um grande e poderoso feiticeiro das palavras! Assim aconteceu seu encontro com a arte literária: a sensibilidade de deixar a alma embebedar-se da beleza da imaginação e trilhar caminhos que o físico não conseguiria alcançar. Na concepção de Homi K. Bhabha (2014, p. 25), ela poderia ousar visitar outras margens!

Dessa época, no entanto, o maior pesar na escola foi o racismo maquiavélico, maldoso, impregnado nos comentários preconceituosos de seus colegas de escola que ocorriam diariamente, antes e durante as brincadeiras. O preconceituoso faz de suas crenças racistas uma religião e, a cada ato, conquista mais adeptos para que juntos consigam retirar do local todos os negros das proximidades. Ao passar por isso, observou que a forma de dizer e pronunciar aquelas palavras pareciam momentos devocionais e produziam risos soltos ao ver as lágrimas na face da vítima. Tais atos estavam presentes na vitória e nas derrotas nas competições de queimada e de futebol, ao entrar e ao sair da sala de aula. E no caminho de volta da escola o racismo surgia novamente em quase todas as ações de seus colegas e familiares.

Essas experiências dolorosas, as ações do preconceito calam a pessoa, questionam sua vontade de estar no mundo, tiram-lhe a alegria e dificultam o prosseguir em sua trajetória. Isso paralisa o mais corajoso. Ao tirar sua força, ele fica sem reação para lutar contra o agressor. Entretanto, embora seu coração batesse aflito toda vez que vivenciava um ato estúpido desse, insistia na esperança porque não se permitiria deixar de sonhar apesar das decepções. No universo de uma pessoa, a escola possui muita importância, pois contribui muito para vislumbrar as possibilidades de alcançar metas e objetivos. É ponte para descobertas e realizações. Nesse sentido, a escola contribui bastante para descortinar outros mundos ainda desconhecidos, trata-se da transformação citada por Paulo Freire (1989, p. 10), quando o educando

consegue o aprimoramento da leitura de mundo e, nessa construção histórica do seu próprio eu, se encontra como cidadão no mundo.

Além disso, a escola precisa considerar a possibilidade da superação mesmo que tudo pareça impossível de se realizar. Sob o olhar da educação emancipatória, o aluno vai se reinventando e criando seu próprio caminho porque a escola acreditou nele, o tornou capaz para isso. Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido pela autora na escola, as histórias lidas etc., foram significativas para superar os empecilhos encontrados no caminho. Ao buscar isso no decorrer dos estudos, mais tarde descobriria na literatura afro-brasileira e afro-americana essa tentativa de se afirmar, de descobrir a própria identidade em um mundo de estranhos ou de diáspora, como disse Stuart Hall (2018).

No universo escolar, um dos momentos mais esperados era o resultado final e a aprovação para a série seguinte, quando um novo ciclo começava. Ter encerrado o ciclo, isto é, o primário, ali naquela região campestre, com perspectiva de continuar estudando, era como ganhar ouro e diamantes. Também significava deixar o seio familiar e buscar novas oportunidades e a realização das metas traçadas. Assim, aos doze anos, ao sair de casa foi estudar em um colégio interno adventista muito exigente chamado Edessa. Isso dificultou sua adaptação aos novos ritmos de estudo e o trabalho realizado no contraturno para pagar seus estudos diminuía o tempo para realizar as tarefas escolares. Nesse cenário, a biblioteca proporcionou momentos fundamentais, os vinte minutos de recreio lá eram repletos de conhecimentos em diversas áreas. O saber das coisas a encantava intensamente.

Lia muito e usava fontes variadas, revistas, livros e enciclopédias da época, bem como Lia diversos autores que a estimularam a refletir sobre a vida. A obra Clarissa, de Érico Veríssimo, mexeu profundamente com a sua paixão pela literatura, reforçada quando terminou a leitura da obra Olhai os lírios do campo, do mesmo autor. Nesse universo, algumas obras foram marcantes: Meu pé de laranja lima, crescer é perigoso, A moreninha, Cinco minutos, entre outros títulos, enriqueceram suas experiências na adolescência e a impulsionaram a conhecer os mistérios da consciência humana e as máscaras sociais que carregamos na vida, bem como as

formas com que “atuamos” em nosso meio para sobreviver no cenário societal (WHITMONT, 1969, p. 140).

Nessa perspectiva, compreendeu o estreito vínculo entre a literatura e a psicologia, e internalizou a ideia de que a literatura imita a vida. Desse modo, abriram-se as formas de enxergar o mundo, compreender as pessoas, bem como seus personagens no cotidiano. Pois é, as pessoas encenam e pregam peças a todo o momento. Essa é a compreensão e aprimoramento da leitura de mundo a que Freire (2009) se refere, que torna o aprendiz autônomo e em pleno processo de autoconstrução.

Ao prosseguir os estudos, aos dezesseis anos conheceu a introdução das teorias literárias e se encantou com o período do Romantismo. Esse ideal sonhador era a possibilidade de engajar suas pesquisas futuras. A ideia de desbravar as entrelinhas da jovem Iracema, compreender o coração de O guarani, de José de Alencar, se desesperar com o drama de I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias, inquietaram sua mente, despertaram o desejo de saber mais, mas tudo pareceu muito precoce. Assim, decidiu fazer ensino técnico, embora sua família a direcionasse para o magistério, e o teste vocacional para a área de direito e exatas. Naquele momento, porém, o curso técnico cumpriria seu objetivo. Além disso, sua realidade financeira e questões geográficas dificultariam a realização de um curso universitário, pois a única instituição pública de ensino superior localizava-se na capital. Isso a assustava muito e era preciso pensar em algo mais factual.

Nos momentos vagos, lia gibis com voracidade. O humor, o riso a embebedava de alegria e, ao mesmo tempo, afastava um pouco a tensão e ansiedade rotineiras da adolescência, pois havia poucas distrações no colégio na época. Durante os dois anos de curso de técnico em Contabilidade aprendeu muito, amava Matemática Financeira. Porém, as aulas de Literatura a conduziram por caminhos obscuros da alma humana. E, de repente, surgiu Machado de Assis, que lhe mostrou um mundo de possibilidades e lhe deu um sentimento singelo de identificação. Hall (2014, p. 29) lembra que “Ao ver a identidade como uma questão de ‘tornar-se’, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade”.

Mesmo em meio a um mundo de histórias construídas pela visão dos brancos, Machado de Assis acendeu-lhe a esperança de representar uma minoria que ainda permanecia calada, sem vez e sem voz. Assim, apesar de não abordar temáticas sobre os conflitos étnicos vivenciados na época e possuir um estilo literário muito rebuscado, Machado de Assis consistiu-se em uma representatividade relevante para o povo negro. Oprah Winfrey (2018) expressou o mesmo desejo em seu discurso na premiação do Globo de Ouro no dia 7 de janeiro de 2018 ao dizer:

Então, eu quero que todas as garotas assistindo aqui, agora, que saibam que um novo dia está no horizonte. E que quando este novo dia finalmente chegar, será por causa de muitas mulheres magníficas, [...] e alguns homens fenomenais, lutando duro para ter certeza de que elas se tornem as líderes [...].

Assim, percebeu que Machado de Assis tinha esse poder, o que a deixou perplexa. Seus personagens intensos, provocantes, misteriosos, fascinantes e sedutores lhe impuseram uma revisita aos ideais propostos por Freud: máscaras sociais, personas. E tudo foi adquirindo sentido com a apresentação de cada personagem de *Quincas Borba*. Tudo foi se encaixando. Muitas vezes, pegava-se imitando Machado de Assis na observação das pessoas. E analisou que ele não mentiu na descrição de nenhum personagem. O que a inquietava mais era a ideia de que algumas pessoas que a rodeavam, embora mantivessem discursos religiosos sobre suas crenças e percepções, conseguiam ser mais perversas do que os vilões descritos por ele.

Essa vontade de transcrever o real, organizar o enredo dessas concepções de vida, fazer uma denúncia das perspicácias do ser humano permaneceu em sua mente. A literatura lhe dava essa possibilidade de denúncia e liberdade de expressão. Seria como uma provocação ao debate. Uma proposta à reflexão. Talvez, um júri popular. Era isso. Uma possibilidade incessante de transpor a fronteira do racismo. Uma possibilidade de não aceitar a fixidez rigorosa dos estereótipos raciais e culturais construídos ao longo dos tempos, questionada por Machado.

Assim, ao mesmo tempo em que abriu seus olhos para enxergar as máscaras sociais, Machado de Assis, paradoxalmente, ensinou-lhe a vislumbrar a essência da beleza da alma humana. Aprendeu, então, a assistir o espetáculo que as pessoas encenam em sua rotina diária sem se perder nelas e/ou se prender a elas.

Entendeu, com ele, o verdadeiro significado do ceticismo. Porque conceitos impostos sob o prisma de “verdades” absolutas nunca lhe cativaram.

Ao mergulhar nas pesquisas de Stuart Hall (2014, 2015, 2018), Kabengele Munanga (1986 a 2012) e Homi Bhabha (2014) a respeito dos estereótipos construídos ao longo do tempo, compreendeu a necessidade de ir “além” da fronteira, visitar os entre-lugares e aceitar o multiculturalismo nessa pós-modernidade. Percebeu, assim, a não importância das temáticas sobre o negro da Literatura, e era algo que precisaria descobrir por si mesma futuramente, na graduação.

Ainda na educação básica, a terceira série do ensino técnico reforçou sua paixão pela literatura ao conhecer a sensibilidade de Cecília Meireles. Ela foi a primeira autora feminina na literatura que a cativou desde a biografia. Mesmo diante de tantos protestos modernistas, de revoluções e de atos de conquistas da liberdade de expressão ocorridos na época, Cecília acendeu nela sentimentos e emoções superiores de admiração pela vida e para vida com seus poemas em canções convidativos a reflexões profundas. Com isso, suas aspirações pela arte literária eram confirmadas, porém ainda não tinha percebido essas aptidões e o gosto pelas letras.

Assim, após finalizar essa etapa escolar, entrar para o curso universitário foi uma das maiores felicidades vivenciadas até o momento no campo acadêmico, pois a graduação era a realização de um sonho da sua família. Sentiu alegria, muita satisfação e responsabilidade por ter conseguido chegar até ali. Dos oito filhos, foi a primeira a ingressar em um curso universitário e, para seus irmãos, ela abriu a porta, novamente, de um sonho quase impossível.

Foram quatro anos de muitas leituras, muitos anseios e descobertas. As aulas de literatura deixavam sementes muito férteis em sua mente. Logo no primeiro ano conheceu a sagacidade de João Gilberto Noll com sua intrigante obra *O quieto animal da esquina*. Personagens confusos, sem rumo, alienados e pensamentos libidinosos. Vocabulário chulo e cenário da periferia, pobreza e incertezas – uma proposta para reflexão e denúncia das mazelas que nos rodeiam que, muitas vezes,

são apenas eventos de reforço de discursos políticos, mas nunca motivos de ações afirmativas em prol dessas pessoas.

É a literatura com seu cunho social se fazendo presente: dois ambientes que se vinculam na formação de um ser inconcluso e sem perspectiva de conclusão devido à realidade da vida sem igualdade de oportunidades. O enredo apresenta a luta do ser humano pela sobrevivência de cada dia, mostrando que cada um tem como arma o conhecimento adquirido em sua trajetória e sempre lançam mão da realidade socioeconômica e suas heranças biopsicológicas.

Nesse primeiro ano de graduação começou a ministrar aulas de inglês para o Ensino Fundamental dos terceiros e quartos ciclos, quando também começaram as muitas indagações sobre a arte de ensinar. As teorias e os debates, na faculdade, contrárias às maneiras de conduzir a escola não eram substanciais para realizar efetivamente um ensino mais real e eficaz. Ao mesmo tempo em que criticavam as velhas formas de ensino, alguns professores não conseguiam se desvincular delas.

Nesse universo, era incoerente e paradoxal apenas o discurso sem a real prática. Alberto Caeiro (1993) já advertia sobre tal fato e, timidamente, receitava uma forma de resolver tais problemáticas vivenciadas. Na sugestão de Caeiro há uma valiosa opinião para uma possível reformulação de algumas ideias metodológicas daqueles sonhadores aprendizes da docência. E o poeta Alberto Caeiro Pessoa (1993, p. 48), lhes dizia como fazer:

Procuo despir-me do que aprendi.
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...

O segredo, segundo o poeta, estava em se esquecer das “formas” aprendidas. No entanto, tais atos geravam confusão e desorientação, bem como muita ansiedade nos primeiros passos na docência, agravados pela inexperiência. E a ânsia de desempenhar um bom trabalho trazia também algumas angústias a si e a seus colegas estudantes-professores. Nos debates, seus questionamentos se alicerçavam na busca por uma metodologia interessante que auxiliasse o educando a se apropriar da língua inglesa de formas efetiva e eficaz.

A autora percebeu que seus colegas tinham os mesmos anseios e viram possibilidades de mudanças no ensino. Porém observaram que estavam vinculados a um sistema cristalizado e paradoxal, testemunhando no ensino de linguagem um discurso bem interessante, mas cujo velhos hábitos prejudicavam novas conquistas. Eles se deparavam com a ideia de que esquecer os hábitos aprendidos era mais conflituoso do que a aquisição dos novos hábitos da mesma forma que argumentava Alberto Caeiro (1993).

Esse artista, na ânsia de entender os porquês da vida, percebeu que muito do que falam e ensinam funciona, aos poucos, como camadas de tintas a nos encobrir, a nos moldar. Nesse sentido, foi preciso refletir sobre o processo de autoconstrução e reorganizar um caminho metodológico que abarcasse uma prática sólida e envolvesse os novos conhecimentos em debate na graduação. Para isso, era mister “despir do que aprendera” e “esquecer-se das formas de lembrar que foram ensinadas”, ou seja, “precisaria de um ritual da raspagem da tinta que os sentidos foram pintados”. Posteriormente, eles poderiam adentrar em um novo ciclo de aprendizagem crítica e progressista, tal como anunciava Freire, construindo, assim, uma pedagogia da autonomia.

Retornou, então, com leituras para compreender aspectos da fonética e da fonologia no processo de aquisição da linguagem, em especial, a língua inglesa. Nessa fase de descobertas, Mário Alberto Perini e José Rebouças Macambira trouxeram reflexões pertinentes sobre o ensino da língua portuguesa e apropriação de tais saberes foi muito importante para realizar o trabalho nas escolas em que ela e seus colegas lecionavam.

O segundo trabalho como docente foi em 2001, na mesma escola em que passou sete anos interna como estudante. Foi muito gratificante poder aplicar os conhecimentos novos e revisitar os espaços em que aprendera a entender o mundo. Nessas pesquisas por propostas pedagógicas descobriu que o teatro era umas das estratégias que traria resultados satisfatórios, pois apenas repetições de palavras e apreciações de vídeos não eram suficientes. Contudo, com sua formatura em dezembro de 2002, em março de 2003 encerrou seu contrato com a escola adventista. Esse mesmo ano, em maio, iniciou a docência na escola pública, e

também os grandes desafios profissionais. Sair de uma escola particular proveniente de uma tradicional ideologia religiosa confessional e se ver em um espaço multicultural com diversidade socioeconômica, cultural e religiosa com inúmeros desafios foi um caminhar em um terreno inexplorado.

Desse modo, ao lidar com formas de falar elencadas por uma diversidade linguística com neologismos, cujas expressões cheias de gírias, de baixo calão e os estilos diferentes de educação dados pelos pais àquelas crianças a fizeram refletir muito sobre que tipo de ensino a escola deveria praticar para oportunizar ao aluno traçar caminhos mais bem-sucedidos. Sempre se indagava: Quais ações afirmativas eram necessárias para uma educação que fosse útil àqueles adolescentes e jovens? Isso porque na comunidade na qual ela estava trabalhando não eram visíveis perspectivas acadêmicas por meio dos conhecimentos ali adquiridos.

Além das questões financeiras bastantes complicadas, as famílias eram também carentes de conhecimentos, de saberes simples sobre a vida, de amor ao próximo, de respeito próprio. Com isso revisitou sua infância e se lembrou da ânsia da afirmação e da construção da sua própria identidade. Sentiu-se perdida, deslocada, diferente de seus colegas de tom de pele diferente do seu. Também frequentemente percebeu em suas ações, que sempre era necessário que eles demonstrassem quem eram e porque estavam ali, sempre de forma agressiva, desafiante, intimidadora e desrespeitosa.

Tal concepção explicava as formas de se expressar daquelas pessoas, de se comportar, como se defendiam, entre outras ações, que exigiam contato com pessoas externas à sua rotina. As questões latentes do momento surgiam em sua mente indagando a si mesma qual seria a importância do ensino da língua portuguesa para crianças que mal sabiam o que era alimentação diária? Além disso, muitas estavam ali para merendar e passar o tempo, mas não demonstravam nenhum compromisso com a própria formação acadêmica.

Diante dessa vivência, guardou alguns de seus livros e algumas teorias linguísticas naquele ano e focou em estratégias de leitura e escrita, visto que aqueles alunos pré-adolescentes e adolescentes não sabiam escrever e compreender pequenos

enunciados do português padrão. Foi preciso dialogar sobre respeito a si mesmo, o que não estava nas teorias linguísticas dos livros que lia. Após isso, poderiam até debater sobre melhorias na comunicação, diálogo entre outros. Mas a necessidade latente do momento era que aqueles educandos pudessem se ver como seres capazes de construir uma história bem diferente daquela que eles estavam habituados a testemunhar dia após dia.

Naquele ano, recebeu auxílio das ideias sociolinguísticas de Stela Maris Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno. Os dois conduziram-na de volta à área campesina onde passou sua infância e reaprendeu os valores do respeito da variação linguística, de reaver o discurso impostor, preconceituoso, arbitrário da norma padrão e, ao mesmo tempo, também precisava mediar a apropriação da modalidade padrão para oportunizar àqueles indivíduos o direito de serem políglotas dentro da sua própria língua. Assim, precisava reorganizar estratégias de ensino que fizessem sentido a um público que não apresentava interesse na educação formal. Que focava suas energias nas necessidades básicas imediatas, tais como alimentação e sujeição à violência e à droga. Nesse contexto, tornou-se professora da comunidade e pôde enriquecer sua bagagem acadêmica com os diversos ritos da vida daqueles seres em construção.

Em 2003, trabalhou, por nove meses, com as turmas da Educação de Jovens e Adultos, que foi sua primeira experiência com essa modalidade de ensino. Em 2004, a mudança de comunidade escolar para outra, com concepções acadêmicas diferentes, trouxe a oportunidade de revisitar as teorias linguísticas estudadas e aplicá-las com moderado êxito. A maturidade profissional já auxiliava o bom senso nas ações docentes. Retornou o encanto pelas teorias linguísticas, porém sentia a existência de uma lacuna entre a prática e o discurso utilizado pelos linguistas. Nesse momento, compreendeu a utilidade das reflexões teóricas, bem como sua aplicabilidade nas práxis pedagógicas do cotidiano das aulas de língua portuguesa.

Assim, percebeu a necessidade de fazer uma especialização para ampliar conhecimentos na área de linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. Iniciou, no mesmo ano, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira – RJ. E as aulas eram muitas

interessantes!!! A experiência da sala de aula e o amadurecimento profissional dialogaram com êxito com a nova abordagem debatida no curso de especialização. Em resposta aos seus anseios pelo ensino da língua portuguesa, o trabalho de conclusão intitulou-se: “O estudo da gramática além do livro didático em busca da contextualização”, concluído em maio de 2005.

Naquele momento ocorreu uma fase de acomodação dos conhecimentos adquiridos, em que era possível organizar melhor a compreensão dos discursos contra as abordagens tradicionais vivenciadas. A experiência de quatro anos de docência possibilitou optar por propostas de ensino mais reais, coerentes e fazer adaptações significantes com a realidade dos alunos e as concepções da escola.

De 2005 a 2007 voltou a trabalhar na escola particular adventista, Colégio Edessa, tendo o privilégio de ministrar Língua Inglesa desde a classe de alfabetização até o Ensino Médio. Nesses três anos conheceu todas as etapas do ensino regular, adquirindo uma visão ampliada do que poderia ser traçado para cada série em busca de um melhor resultado em curto, médio e longo prazo. Todavia, se tiverem vivências efetivas desde pequenos, os trabalhos com a oralidade apresentam avanços significantes à medida que crescem e aprimoram suas leituras de mundo do educando.

Em 2008 efetivou-se na prefeitura de Colatina como docente de Língua Inglesa e, desde então tem ministrado aulas para crianças das turmas de seis anos, dos anos iniciais, até os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse ínterim, vivenciou outras experiências fora da sala de aula que acrescentaram muito à sua carreira. Nos anos de 2009 e 2010, trabalhou como reserva técnica na rede estadual nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com a disciplina de Língua Inglesa. De outubro de 2010 a dezembro de 2011 exerceu a função de coordenadora pedagógica junto às professoras dos anos iniciais. Nesses 18 meses, suas indagações se direcionaram para a arte de alfabetizar e letrar crianças, de forma que elas alcançassem proficiência linguística na língua materna. Além disso, as nossas instituições universitárias ainda não preparam os professores para a significativa tarefa de auxiliar as crianças no processo de aquisição da linguagem.

Nesse contexto foi preciso aprofundar seus estudos nessa área para fundamentar melhor tal afirmação, iniciando, assim, seu segundo curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal do Espírito Santo, em 2010, e finalizando em novembro de 2011. Nesse curso pôde se aprofundar em leituras de vários autores muito relevantes para sua profissão. Devido às atividades profissionais exercidas naquele momento, identificou-se com os autores que debatiam a formação continuada, tais como Paulo Freire (2002), com suas reflexões, sobre suas análises em torno da educação como proposta e libertação, Dante Henrique Moura (2004 e 2007), e Guacira Ribeiro Abreu (2005 e 2009) e seu estudos sobre a formação de docentes da educação profissional e tecnológica.

Nesse trabalho, percebeu a necessidade como docente de ter momentos específicos para refletir sobre a prática em sala de aula. Com as leituras manteve o pensamento de que as discussões sobre o ensino deveriam tecer sobre as problemáticas que estavam enfrentando para, então, poder traçar algumas estratégias, ações afirmativas daquele problema em estudo. Além disso, as falhas na preparação acadêmica oriundas da graduação não pesariam muito na trajetória docente daí em diante, bem como poderiam avançar seus debates para a tentativa de uma educação integradora. As teorias sempre foram bem-vindas, mas sempre vêm de fora para dentro, são impostas e se tornam muito vazias e paradoxais perante os eventos vivenciados pelos atores escolares. Essas reflexões resultaram em estudos e na produção de seu trabalho de conclusão de curso: *“O papel do pedagogo no processo de formação pedagógica dos docentes da área técnica do Curso Integrado em Edificações do Ifes, campus Colatina”*, em 2011, sob a orientação da Professora Indiana Reis da Silva Beceveli.

No ano seguinte, em 2012, na função de coordenadora disciplinar teve o privilégio de ampliar sua relação com as famílias dos alunos, que começou em 2010, quando assumiu a coordenação pedagógica. Desde então, sua atuação como docente alterou-se. Foi um ano de superação a cada dia. Nesse mesmo ano, ministrou aulas de Língua Portuguesa para a turma do nono ano. Devido à realidade da turma e a proposta de trabalho das Olimpíadas de Língua Portuguesa com a temática *O lugar onde vivo*, elaborou um relato de vivência interligado à autobiografia de cada aluno. Essas experiências ampliaram seus horizontes sobre a importância dos vínculos

entre a identidade, a cultura e o currículo, ou seja, as três concepções pedagógicas que a escola deve utilizar na tentativa de pensar em uma formação para a igualdade e a autonomia.

No mês de setembro, nesse mesmo ano, iniciou outra jornada de estudo no Ifes, no curso de especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA. Devido às experiências vivenciadas na EJA em 2003 com Língua Inglesa, em 2011 ministrando aulas de Língua Portuguesa e as indagações na época, retornou às leituras para saber um pouco mais sobre as questões peculiares que envolvem esse público, especialmente, no processo de alfabetização. Tais questionamentos resultaram em sua pesquisa final com o título: “A formação continuada voltada para a alfabetização/letramento nas primeiras etapas da educação de Jovens e Adultos em duas escolas de Colatina- ES”, apresentado em agosto de 2014, sob a orientação da Dra. Maria Madalena Poletto Oliveira.

Em 2013, exerceu a função de diretora escolar de uma creche por seis meses, mas retornou para a sala de aula em julho. Recomeçou suas atividades pedagógicas desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal em que atua até o momento, sendo que também trabalha na rede estadual desde 2015, nas quatro séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Em outubro de 2016 iniciou seus estudos no Programa de mestrado em Ciência, Educação e Tecnologia *strictu sensu da Faculdade Vale do Cricaré* visando aprofundar seus conhecimentos em sua área de atuação, bem como melhorar seu plano de carreira do magistério. Seu recorte de pesquisa sempre foi algo que a inquietou muito, que já vem desde a época da graduação, iniciado pelas temáticas de Machado de Assis e enriquecidas com o conhecimento da literatura norte-americana, em especial, a obra *A Cor Púrpura*, da escritora negra Alice Walker, durante a graduação de 1999 a 2002. A obra traz para o mundo, com tradução de Steve Spielberg, duras denúncias sobre as condições de tratamento recebidas pelas mulheres negras de seus maridos junto às mazelas do racismo e de abuso sexual. Problemática está presente em debates promovidos pela sociedade, pelos educadores e por nossos legisladores brasileiros.

Assim como a personagem de Walker (2009) que em toda a obra escreveu cartas para Deus para se ausentar da violência doméstica a que era sujeitada diariamente, a presente pesquisadora, usava os livros como uma fuga das incertezas da vida buscando novos espaços imaginários, bem como se aliviar das opressões diárias as quais era submetida. Duas jovens negras, em países diferentes, buscando por uma vida melhor. O entrelace das duas histórias exigiram desta pesquisadora detalhes que provocaram o tamanho atípico do texto. Somado a isso, as minúcias aqui descritas permitem dispensar os motivos pela escolha desse recorte de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

“Quando o pesquisador iniciante se defronta com o dilema da pesquisa, é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém, como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites”

(Ivani Fazenda)

O preconceito racial é um estado latente em nossa sociedade, tanto o de ontem como o de hoje. O sentimento de superioridade dos praticantes desse ato continuamente se afirmar e se fortalece em sua reincidência. Nessa perspectiva, o autor dos delitos, sucessivamente, tem um bom motivo para voltar a praticá-lo toda vez que lhe convém e se deleita em permanecer nesse lugar de poder. O premiado escritor moçambicano, Mia Couto, que esculpe em palavras as raízes da africanidade em seus livros, afirma que “[...] o grande crime do racismo é que ele anula, em nome da raça o indivíduo”. O presente estudo aborda a história dos indivíduos anulados e faz coro com as tessituras do escritor premiado, convocando os africanos a contarem suas histórias e a terem sua própria voz, uma voz respeitada de dentro para fora.

Nesse universo, a pesquisa evidencia um trabalho em sala de aula, analisando a recepção da escritura subalterna de uma negra que se impõe para o mundo, e que é respeitada por sua singularidade, acima da raça que representa. A proposta ensejada na pesquisa é suscitar reflexões sobre os malefícios que a discriminação racial pode causar a um indivíduo e será desenvolvida sob a ótica da escritora negra Alice Walker e do cineasta judeu Steve Spielberg, apresentada no filme *A Cor Púrpura (The Color Purple, 1985)*.

Este trabalho tem como arcabouço teórico ideias de alguns estudiosos e pesquisadores voltados para a história, a arte, a multiculturalidade e a literatura dos afrodescendentes, bem como sua importância para seus descendentes. Os quais tanto sofreram em países estrangeiros devido às ideologias capitalistas e escravagistas de épocas que perpassam a pós-modernidade e se aprisionam em concepções etnocêntricas e eurocêntricas nesse pós-colonialismo.

Bhabha (2011, 2013, 2014), escritor indiano, literato e professor de língua e literatura inglesa e americana em Harvard, nos Estados Unidos, dá relevantes contribuições nesse campo de estudo ao insistir na necessidade de se visitar outras margens do multiculturalismo. Convida-nos a rever o passado, abrir os olhos para a diversidade cultural, analisar a literatura com um novo olhar e transformar o presente em prol de um futuro menos racista. Eduardo F. Coutinho (2011), organizador da obra “*O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*” descreve, na contracapa, conforme o discurso de Bhabha (2011), que:

A era colonial acabou, mas nem todas as formas de opressão política e cultural terminam junto com ela. [...] a literatura aparece para ilustrar a busca de identidade pós - colonização, em um mundo configurado tanto pela diversidade como pela ausência de voz de grupos minoritários. A literatura também funciona como uma fonte possível entre o que há de mais íntimo em cada indivíduo e as necessárias negociações da vida cotidiana [...]. (COUTINHO, 2011, contracapa)

Em diálogo com a mesma vertente, o pesquisador Stuart Hall (2014; 2015), Hall (2014) discute a problemática sobre a formação da identidade e subjetividade. Conforme relata Tomaz Tadeu da Silva (2014a) na contracapa da obra *Identidade e diferença*, “[...] a questão da identidade e da diferença está, hoje, no centro da teoria social e da prática política [...]”. Segundo o tradutor e organizador das obras de Hall, “[...] as antigas fontes de ancoragem da identidade (a família, o trabalho, a igreja, entre outras) estão em uma evidente crise”. Hall (2014) parte da premissa de que a perda da identidade tem produzido uma confusão no reconhecimento e no respeito ao outro, além de prejuízos na construção das relações interpessoais.

Silva (2014a) propõe uma reflexão sobre identidade e currículo escolar. Suas pesquisas abordam questões sobre currículo, diferença, identidade, estudos culturais e pós-modernismo ao dialogar com as pesquisas de Hall (2014). Já Vera Maria Ferrão Candau (2008, 2011, 2012, 2015) discursa sobre currículo, conhecimento e cultura, abarcando como direitos humanos, educação e interculturalidade tratam as tensões entre igualdade e diferença. Os três autores dialogam sobre a temática negritude, demonstrando à necessidade de se repensar as formas de educação para oportunizar igualdades e equidade sociais e acadêmicas na escola.

A quinta contribuição vem do premiado antropólogo brasileiro - congolês e professor da USP, Kabengele Munanga, e trata de estratégias de superação do racismo na escola e por uma sociedade antirracista. Sua luta se insere na defesa de políticas afirmativas a favor do negro desde 1986. Munanga (2012) afirma em entrevista publicada em 30 de dezembro de 2012 à revista eletrônica Carta Capital, que “A educação colabora para a perpetuação do racismo”. Segundo o acadêmico, “Por causa do modelo racista brasileiro, muitos afrodescendentes têm dificuldade de se aceitar como negro”. Esse professor “Aponta os avanços e erros cometidos pelo Brasil na tentativa de se tornar um país mais igualitário e democrático do ponto de vista racial”.

Munanga (2012) “Afirma que é difícil definir quem é negro no Brasil porque “muitas vezes, você encontra uma pessoa com todo o fenótipo africano, mas que se identifica como morena-escura”. Todavia, “isso tem a ver com o que chamamos de alienação”. Para ele, devido à “[...] ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento”. Conclui que se trata de uma internalização da inferioridade e alienação de sua natureza humana. A sexta pesquisadora é atuante na área da educação, Eliane Cavalleiro (2017), e tem provocado muitas reflexões com seus estudos sobre discriminação desde a Educação Infantil. Cavalleiro (2017, p. 9) assinala que:

A discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão.

A sétima contribuição teórica vem das ideias de Paulo Freire (2002, p. 220) e sua pedagogia com autonomia ao se direcionar a promover a necessidade de enxergar que “[...] o objetivo da escola é ensinar ao aluno a ler o mundo para poder transformá-lo”. O autor coloca que “[...] a prática educativo-crítica que defende deve proporcionar que os alunos e professores se assumam como ser social e histórico, pensante, transformador (Freire, 2002, p. 221) ”. Além desses autores, contudo, no decorrer do texto serão citadas outras fontes e autores que dialogam com as ideias propostas neste estudo devido à abrangência da temática e alicerces semelhantes utilizados pelos teóricos que fundamentam este trabalho.

Por isso, utilizar a mesma fonte foi um privilégio, bem como constatar que existe um elo de ideologias e um incessante discurso direcionado a uma educação antirracista. O vínculo construído compara-se a uma ponte e ultrapassa o limite da fronteira cultural e de áreas do saber, assim como anuncia Heidegger (1971, p. 152-153): “A ponte reúne enquanto passagem que atravessa”. Pensar nas causas dessas ações de preconceito torna-se relevante no meio educacional por duas simples razões.

A primeira refere-se ao seu caráter histórico que permeia a promoção do conhecimento dessa população que sofre tais atos, conforme os estudos de Munanga (2003, 2005, 2006 e 2012), Hall (2014, 2015, 2018) e Cavalleiro (2014). A segunda relaciona-se à promoção de espaços e momentos de diálogos e conscientização sobre essas mazelas visando transformar hábitos por meio do conhecimento e de reflexões propostas pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9.694/96 e pela Lei nº 10.639/2003. Nessa linha, o conhecimento da causa pode auxiliar na mudança de atitude, visto que a educação tem o poder de provocar a metamorfose em cada indivíduo. Morin (2003, p. 11) reforça esse pensamento assinalando que “[...] a educação pode nos ajudar a nos tornarmos melhores”. Alice Walker (2009, p.185) debate isso quando traz essa observação na fala da personagem irmã de Celie. Nettie relata as abstrações que uma criança teve sobre as diferenças de oportunidades.

Por que Tashi não pode vir à escola? Ela me perguntou. Quando eu falei para ela que os Olinka não acreditavam na educação das mulheres, ela falou, rápida como um raio, eles são como os brancos da nossa terra que não querem que os negros aprendam. (WALKER, 2009, p.185.)

O autor reitera que: “A missão desse ensino é transmitir não um mero saber, mas a cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11), que dialoga com a atitude do educador de “pensar certo” proposto por Freire (2002, p.16). Na concepção desse educador, seria desafiar o aprendiz a compreender e criticar o que vem sendo ensinado a ele. Trata-se de desenvolver um diálogo. Essa prática magna na escola não é encontrada em manuais didáticos ou em cartilhas prontas, escritas, direcionadas ao professor pelo governo, mas é produzido pelo professor em conjunto com o aluno, por meio do discurso preconizado de Freire (2002, p. 7).

A liberdade do viver, do “pensar aberto” e do “pensar certo” refere-se às experiências de aceitar as diferenças do outro e de si mesmo, sem a pressão e o peso do padrão étnico e social que tanto afligem a maioria da população. A obra que pautou essa observação, *A Cor Púrpura*, é um filme estadunidense de 1985, do gênero drama, dirigido por Steven Spielberg e baseado no romance epistolar da premiada afro-americana Alice Walker, escrito em 1982. Ele aborda, além das questões do preconceito racial, outras mazelas sociais que assolam a população afrodescendente desde 1900, na visão desta escritora.

Essa obra literária de Walker (2009) propõe, de maneira dialógica, parar, ver, pensar sobre, ouvir e debater essas temáticas que, muitas vezes, são ignoradas ou são tratadas de forma bem superficial por quase todas as instituições, seja ela, a escola, a família, a igreja, a própria sociedade, o governo entre outras. Assim, esta pesquisa pretende, conforme proposta do Conselho Nacional de Educação (2004), ressaltar momentos de conversas, de fala, de expressão para valorizar as pessoas negras, sua ascendência africana e sua cultura e história, além de abrir olhos e coração para a realidade do multiculturalismo nos ambientes escolares. Para tanto, tal momento:

Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (CNE, 2004, p. 12).

Além da dialética que o tema exige e o que permite experienciar, este estudo propõe a prática de uma intervenção transdisciplinar, envolvendo aulas de História, de Ensino Religioso e de Língua Inglesa. Essa transdisciplinaridade é importante pelo fato de que os debates partem da trajetória histórica de todos os povos, se acentua na aplicação dos valores apreendidos na rotina de cada indivíduo, bem como se frutifica nas relações interpessoais. Nesse sentido, é possível reconhecer a fronteira da cultura tão questionada e debatida por Bhabha (2014, p.152-153) ao parafrasear o filósofo alemão Martin Heidegger (1971), isto é, que “A fronteira” da ausência do conhecimento sobre a cultura e a história do outro resultava “no ponto a partir do qual algo”, como o racismo, insistir em “se fazer presente”.

O mais relevante, a partir desse episódio, é o fato de que, muitas vezes, a segregação não vem anunciada em voz audível, em gritos vorazes, em palavras duras e agressões físicas. Ela se concretiza no silêncio do olhar, no baixar a cabeça, no semblante de desaprovação, no distanciar do caminho quando o negro passa, no virar o rosto para o lado, na formação das duplas e de grupos de estudo em sala de aula. Nesses momentos, muitos estudantes negros são ignorados e excluídos pelos colegas. Ela (a segregação) também é observada, frequentemente, na escolha dos componentes do time nas aulas de Educação Física, no vislumbre de superioridade de um sorriso perante a figura de um negro ou uma negra e, muitas vezes, no silêncio do professor ou da professora que presencia o ato e o ignora.

Diante disso, o negro, geralmente, se silencia. Investigar as percepções dos alunos sobre a problemática das ações racistas e a sujeição da minoria na sociedade fundamenta-se na ideia de que a construção do saber e do respeito acontece com o conhecimento da história da vida do outro e com a percepção de que o outro é meu semelhante. Além disso, carrega consigo sentimentos de pertencimento e de necessidade de contato, afeto para se sentir um ser social completo.

Assim, e com base na indagação latente de que se somos seres sociais e nós realizamos por meio das relações construídas ao longo de nossas experiências com o outro, por que as diferenças étnicas têm causado tantas lacunas e servido de alicerces para a segregação dia após dia? Nessa perspectiva, foram questões para esta pesquisa investigar como a literatura afro-americana, mediada pela tradução intersemiótica de Steve Spielberg, pode servir como demonstração das condições de vida e da forma pejorativa de tratar os negros na comunidade escolar. Além de contribuir para o desenvolvimento de debates, reflexão, conhecimento da história e cultura dos afrodescendentes e, assim, promover uma conscientização sobre o preconceito e a identidade cultural na sala de aula.

Como objetivo geral visou analisar a escrita da autora, sua sensibilidade feminina para apresentar a literatura como uma ferramenta de cunho social e como forma de exposição, ao mundo e à sujeição aos brancos, na tentativa de dar voz para viabilizar/promover o reconhecimento da própria identidade em busca da expressão de liberdade e autonomia. Os objetivos específicos consistiram em descrever a

importância dessa literatura como instrumento de reflexão e denúncia acerca do tratamento diferenciado inferiorizado, dado aos negros. Além disso, também problematizar as formas de vida narradas em busca do reconhecimento da identidade, pertencimento, romper o silêncio dos anulados, visando desenvolver a sensibilização solidária, bem como transpor a fronteira racial.

Por fim, foram listadas as possíveis causas geradoras do racismo e, com base nessas razões, debater ações afirmativas que contribuam para reduzir atos racistas e preconceituosos, tendo como ponto de partida a apreciação do filme e fragmentos do livro *A Cor Púrpura*. Junto a essa ideia, a questão literária vai auxiliar na contextualização dos atos, que contém as cenas e que permitem a visualização dramática dos episódios, os quais provocam o deslocamento de lugar e oportunizam o florescimento de sensações e sentimentos para, então, se empoderar da plenitude da consciência. Seria como ir “além” e passear nos “entre-lugares” anunciados por Bhabha (2014).

Esse entre-lugar, desse autor está diretamente relacionado aos deslocamentos culturais da atualidade, insere-se na concretização dos hibridismos culturais vividos hoje. Refere-se à própria tradução intersemiótica realizada por Steve Spielberg (1982). Bhabha (2014, p.19) direciona seu discurso para o momento atual que, segundo ele, deve consistir em “vidas na fronteira” que estariam vinculadas à arte do presente. Acrescenta que tal fato “[...] é o tropo dos nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do *além*” (BHABHA, 2014, p. 19, grifo do autor).

Na concepção dele, esse momento de estadia dentro da pluralidade que nos cabe viver, dentro de um espaço diverso chamado escola, multicultural, seria esse entre-lugar. Nesse sentido, o entre-lugar consiste exatamente no local da cultura e/ou multicultural, além da fronteira que limita as questões étnico-raciais, gênero, religião, entre outros. Isto é, consiste no lugar específico para a desconstrução, a reconstrução e a transposição da fronteira cultural vinculada aos racismos e aos preconceitos. Ou, ainda, o terceiro espaço que geraria o encontro real entre significados e significantes, sem o peso sobreposto pela diferença e pela identidade do outro à visão eurocêntrica da educação. Silvano Santiago (1982) em diálogo com Denilson Lopes (2008) destaca que:

[...] o entre-lugar não é uma abstração, um não lugar, mas uma outra construção de territórios e formas de pertencimento, não simplesmente “uma inversão de posições” no quadro internacional, mas um questionamento desta hierarquia, a partir da antropofagia cultural, da traição da memória e da noção de corte radical (SANTIAGO, 1982, p.19-20).

Bhabha (2014, p.19) descreve que esse entre-lugar, além da fronteira, “Encontramos um momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passadas e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. Nesse evento, o autor diz que “acontece um movimento exploratório incessante”. Lopes (2008, p.5) reitera que o entre-lugar “Também se trata de outra política e de uma compreensão da cultura marcada por uma alegria que enfrenta a realidade como ela é, com seus problemas e potencialidades, [...]”. Pode também se referir a outra interpretação da obra de Walker (2009) realizada pelo cineasta Spielberg (1982) no filme.

Estar no entre-lugar é compreender os movimentos e consequências dos encontros das culturas, reconhecer sua diversidade, toda sua complexidade e a emergência de um processo de trocas transculturais jamais vivenciados na história da humanidade e, sem nunca negá-la, conforme apregoa Lopes (2008, p. 5). Assim, o entre-lugar para esse autor é, portanto, a porta de entrada para a formulação de paisagens transculturais e do diálogo entre América Latina e Extremo Oriente [...], enquanto que, para Bhabha (2014, p. 19-20), consiste em transpor a fronteira da cultura, aceitar a realidade do multiculturalismo, bem como se manter afastado das singularidades de “classe, gênero, raça entre outros que habitam qualquer pretensão a identidade do mundo moderno”.

Dentro desse contexto de deslocamento, tomado de uma obra fílmica para discutir o preconceito racial na escola, selecionou-se uma narrativa de uma escritora afro-americana, Walker (2009), traduzida por um cineasta branco, de origem judaica. A finalidade foi demonstrar a transposição da fronteira, atravessar o ponto do discurso de duas tessituras narrativas, em uma tradução intersemiótica do texto peculiar pelo discurso do outro, estrangeiro, sobre a genuína escrita, do lugar de fala, para conhecer, então, a outra margem. Lopes (2008, p. 8) aponta que “O entre-lugar é a resposta teórica e política à construção de nação como sistema orgânico dentro de uma história linear”. Ele argumenta que isso significa “Espaço de trânsitos entre

tempos, culturas e linguagens”. Por isso, Edimar Pereira da Silva (2015b, p. 68.) diz que:

Com efeito, o foco deste estudo, direciona-nos a compreensão de que a relação entre as obras não se dá apenas pelo direcionamento à fidelidade ao texto fonte, como uma repetição de uma obra anterior, mas evidencia o que vem a ser uma construção interpretativa, uma vez que o texto literário é um signo com múltiplas interpretações possíveis. (SILVA, 2015b, p. 68.)

Outro autor, Bernardo Rodrigues Espíndola (2008) dialoga com o autor acima e reafirma que a tradução realizada “[...]pode motivar inúmeros interpretantes” (ESPÍNDOLA, 2008, p. 36). Em vista disso, infere ainda que:

A atualização do signo literário num filme pode ser vista como a materialização da leitura em cena, o que proporciona a percepção da potência sógnica como ato interpretativo, que pode acrescentar elementos ao texto de referência, que não exige que o leitor conheça o original, tornando-se uma obra de arte independente. (ESPÍNDOLA, 2008, p. 38).

Distancia-se da linguagem escrita do livro, com neologismos e com trejeitos e marcas da oralidade de uma negra com pouca leitura, sob o olhar de uma narradora onisciente excluída, para entrar em uma mesma história cinematográfica sob o olhar de sujeito dominador, de privilégios. Para Lopes (2008, p. 9), tal ação consiste no estabelecimento de um espaço ampliado, multimidiático, para além do “entre-imagens” ou do audiovisual, que permitiu o trânsito por diferentes linguagens artísticas, produtos culturais, visando demonstrar processos sociais. Ao dialogar com tal concepção, Bhabha (2014, p. 20) assinala que se faz imprescindível o estudo do conceito de “entre-lugares”, uma vez que se mostra “Teoricamente inovador e politicamente crucial e a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”.

Assim, conforme presenciado no filme, refere-se a duas realidades articuladas para um mesmo propósito. Isso permite pensar, baseado em Bhabha (2014, p. 20), nos entre-lugares como um, “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. Nessa perspectiva de empoderamento tanto da consciência quanto do poder da reflexão, bem como a obrigatoriedade de a escola oportunizar a

aprendizagem, encontra-se o questionamento de Assmann (2012, p. 26 - 27): “Será que não está na hora de conjugar, de forma inovadora, experiências efetivas de aprendizagem com criação de sensibilidade solidária?”, quando ele discursa sobre educação.

Segundo ele (2012, p. 26), “Educar é a mais avançada tarefa social emancipatória”. Nessa perspectiva, em que tal evento se torna cada vez mais essencial à vida desses jovens, em construção e transformação. Julio Plaza (2003) acrescenta que “A tradução coloca questões que só podem ser reveladas no nível da arte, pois esta é o produto da gangorra de interpretantes dada a impossibilidade de delimitar o interpretante final” (PLAZA, 2003, p. 210), Silva (2015, p.77) complementa esse pensamento ao afirmar que:

Assim, tal reflexão amplia e renova a discussão estética em torno da obra, resgatando-a, como devir e, estabelecendo, assim, um diálogo fecundo com o romance, onde cada um deles colabora com o universo de interpretantes de textos em que tanto livro quanto filme contam histórias que representam as inquietações do ser humano diante da vida.

O filme, ao abordar essa injustiça racial, faz com que o telespectador fique incomodado. Tal ato permite essa provocação da “sensibilidade solidária” devido à convenção de deslocamento de lugar proporcionado pela literatura sempre ao apreciador da história ali apresentada. Em entrevista aos alunos participantes desta pesquisa, quatro estudantes afirmaram que: “O filme é muito bom para refletir e pensar na vida e como as pessoas sofriam” (Relato da dupla 10, 2018). Outra dupla complementou dizendo que “O filme auxilia no modo em que nos posicionamos sobre algum ato racista, pois nos ensina a respeitar e a ter mais informação sobre os conceitos racistas, nos tornando pessoas menos ignorantes” (Relato da dupla 8, 2018).

Assim, a obra cinematográfica, ao apresentar diversos contextos e facetas da sociedade americana, na primeira década do século passado, tanto nas áreas da cultura, do comportamento e da política quanto no confronto com a avareza humana e com preconceitos vivenciados naquela época, provoca e enfatiza as dificuldades dos excluídos em viver nesse meio. Faz com que o telespectador pense sobre as ações e as atitudes dos personagens, remontando as ações para a realidade vivenciada. A história causa muita indignação devido às cenas de profunda

desumanidade e perseguição racial praticada pela elite dominadora americana. Além disso, o telespectador também presencia a descrição de sentimentos por meio de grandes atuações do elenco.

Junto à percepção da emoção e da sensibilidade, o filme mostra também fascinantes contrapontos da sujeição do negro e da mulher, conforme esclarece a transposição da fala do personagem Albert, marido da Celie. Ele a humilha quando ela diz que vai embora com a amiga Shug Avery, Ele diz. “(...) olha para você. Você é preta, é pobre, é feia. Você é mulher. Vá para o diabo, ele falou, você não é nada” (WALKER, 2009, p. 242); ou até mesmo em suas inquietações diárias:

Querido Deus, O Harpo pergunta para o pai porquê ele bate em mim. Sinhô diz, Porque ela é minha mulher. Depois, ela é teimosa. as mulheres são boa pra... ele num termina. Ele só infia a cara no jornal como ele faz sempre. Me faz lembrar o pai. O Harpo me pergunta, Pur que que você é teimosa? Ele numa pergunta, Pur que que você é mulher dele? Ninguém pergunta isso. Eu digo, eu nasci assim, acho. Ele bate em mim como bate nas crianças. Só que nas crianças ele nunca bate muito forte. (WALKER, 2009, p. 30)

Como se trata de uma pesquisa-ação, os sujeitos da pesquisa são alunos dos oitavos e nonos anos de uma escola municipal de Colatina/ES. Com base nos problemas diagnosticados, na obrigatoriedade da Lei nº 10.639 de 2003, que trata sobre o ensino da História, Cultura, Arte e Literatura da África e afrodescendentes, a pesquisadora organizou momentos de apreciação de poemas, do filme e debates sobre o racismo. A intenção foi promover uma melhor conscientização sobre essa problemática também crescente no cenário escolar, conforme corrobora a percepção da dupla 36 acerca dessa obra fílmica: “Porque ele mostra a discriminação racial e dá uma lição de moral mostrando que todos têm o mesmo direito, seja homem ou mulher”.

A literatura afro-americana – por meio da tradução intersemiótica – servirá como meio de se perceber como ser ativo em construção que pensa e deve agir com cidadania. Vale ressaltar que essa tradução utilizada vem enriquecer o trabalho. Assim, segundo Plaza (2003, p. xii), a “tradução Intersemiótica” ou “transmutação” “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais”, isto é, “De um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”, ou vice-versa, pode-se acrescentar.

É também um objeto de apreciação enraizado no centro das reflexões desta pesquisadora como cidadã e como proposta pedagógica ao se unir aos principais campos de sua atuação em seu círculo social, bem como professora da educação básica da rede municipal e estadual de Colatina/ES.

A primeira vertente que move esta temática refere-se ao lugar ocupado pela autora como indivíduo que exerce sua cidadania; o outro ponto relevante para realizar este trabalho relaciona-se com o fato de que a autora é alguém que atua na formação de outros indivíduos em construção e também auxilia na formação de opiniões e propostas de debates e promoção de ações humanas. Para Assmann (1998, p.18), “O período que estamos vivendo está marcado por uma estarrecedora lógica da exclusão, acompanhada por uma redução significativa da sensibilidade solidária” e a escola precisa promover espaços para que tais discussões cheguem a toda comunidade escolar, para que haja melhoria de uma convivência mais cidadã. Pode-se também adicionar a esse momento “[...] desejo de reconhecimento, ‘de outro lugar e de outra coisa’ que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental”, conforme diz Bhabha (2014, p. 31).

Em face desse contexto, a leitura permite esse deslocamento de emoções, de sentimentos, instigando o leitor a sair da sua zona de conforto e se colocar no lugar do outro, em uma premissa alteritária. Para Bhabha (2014, p. 31), seria como “A recriação do eu no mundo da viagem, o re-estabelecimento da comunidade fronteiriça da migração”. A literatura torna o leitor ativo, realiza conexões com seu contexto, com o mundo e com outros textos, de modo a sensibilizá-lo com a história do outro, o que Assmann (2012) chama de sensibilidade solidária, que se poderia ampliar para empatia e tolerância para com os conflitos do outro. Isso, na visão de Bhabha (2014), seria transpor os limites da fronteira, aceitar a ponte “[...] que acompanha a realocação do lar e do mundo – o estranhamento – que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais (BHABHA, 2014, p. 31)”.

Essa emancipação social está intimamente articulada à cidadania e à humanidade. E esse desenvolvimento da cidadania pressupõe a possibilidade de (re)criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de refletir, questionar, pensar e criticar a própria realidade, percebendo-se como sujeito

humano carregado de emoções e sonhos. Nessa perspectiva, Denise Maria Botelho (2011, p. 27) relata que “Educar para a igualdade tem como pressuposto uma educação antirracista”. Segundo essa autora, “A perspectiva educacional antirracista promove um convívio harmonioso entre os diferentes, impedindo que os preconceitos se concretizem em discriminações, xenofobias, sexismos e racismos” (BOTELHO, 2011, p.27).

Botelho (2011, p. 27-28) reitera que “Mesmo com avanços na área educacional para as chamadas minorias, a equidade étnico-racial em território brasileiro ainda necessita de várias ações sociopolíticas, com destaque para a sensibilização intensiva dos brasileiros”. Isso quer dizer que é preciso quebrar paradigmas, estereótipos e sentimentos de superioridade sobre o negro. A base legal da educação contém orientações pedagógicas que incentivam o desenvolvimento de relações raciais harmoniosas e têm como pressuposto a adoção, no cotidiano, de “[...] atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...]”. Isso consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange às Temáticas Transversais dos cadernos referentes à Pluralidade Cultural (BRASIL, PCN, 1998, p. 7).

A literatura de autoria feminina afro-americana vem exatamente preencher essa lacuna ao possibilitar aos sujeitos momentos de reflexão, de questionamentos, de críticas acerca da realidade existente. Para tanto, utiliza uma ficção enredada nas trajetórias de indivíduos que foram sujeitados ao longo da história e que precisam se apropriar de elementos, de condições, de identidades para, então, possuir o sentimento de pertencimento. Ou seja, conforme compreende Boaventura de Souza Santos (2003), uma “Ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social” (Santos, 2003, p. 277).

Nesse sentido, toda a obra de Walker (2009) estimula um canal de sensibilidade solidária sugerida por Assmann (2012, p. 26-27), em que, por meio dos conflitos vivenciados pelos personagens, o leitor é obrigado a se deslocar de si mesmo e a se sensibilizar com as causas trazidas pela história, ecoando a ideologia da receptividade proposta por Hall (2003, p. 368-369). O filme e o livro permitem o

entre-lugar de cada leitor ou telespectador das obras em análise. Como explica Lúcia Santaella (2002) sobre a teoria semiótica,

[...] a semiose, ou cadeia de significado, na teoria dos signos de Charles Peirce, é constituída pela relação triádica e dinâmica entre o signo, o objeto e o interpretante, sendo que o signo é um conteúdo apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória, pelo pensamento e liga o objeto (aquilo que ele, signo, representa ou substitui) a um interpretante (efeito que o signo produz no intérprete, ou seja, a potencialidade do signo em sugerir, significar, mas que já está inscrita no próprio signo) (SANTAELLA, 2002, p. 7-8)

Outro autor, Jakobson (1969) compreende que esse contexto linguístico oferece o necessário para interpretar os sentidos, sendo esses um fator semiótico também significativo. Nessa perspectiva interpretativa, estabelece sua teoria da tradução como, na verdade, uma grande teoria da interpretação de textos, uma vez que “[...] o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo ‘no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo’” (JAKOBSON, 1969, p.64).

Para Jakobson (1969, p.72), quando se traduz “[...] de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”, o precursor a se atentar para o ato da tradução como recodificação, isto é, não transportas de uma língua para outra, ao contrário, recodifica a mensagem que deve ser transmitida. No caso da tradução intersemiótica, essa recodificação é determinada, em grande parte, pelo sistema de signos de chegada. No caso do filme do cineasta Spielberg, ele amplia a visão da autora e coloca movimento nos personagens na tela, em diálogo mediado pela tradução intersemiótica, promovendo a negociação de sentido e de lugar na receptividade do tema. A autora e o diretor propõem uma provocação da sensibilidade solidária, unindo ao mesmo propósito de denúncia a negociação da decodificação da mensagem anunciada e da problemática em debate, conforme será visto na análise de dados. Nessa perspectiva, a pesquisadora utiliza palavras do documento oficial do Conselho Nacional da Educação:

Conquistar equidade para os diversos grupos étnico-raciais depende de inúmeras ações, entre elas conhecer e trazer, para o cotidiano escolar, conteúdos que estimulem a participação de alunos e alunas negras como atores sociais ativos, com a intencionalidade de promover a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania, como prevê a legislação brasileira que garante “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação

brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros”. (CNE, nº 01/2014).

Para Bhabha (2014), “Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”, [...]”. Para esse autor, “[...] a força dessas questões é corroborada pela “linguagem” de recentes crises sociais detonadas por histórias da diferença cultural”. Para tanto, Bhabha (2014, p. 19-21) diz que “[...] a articulação social da diferença da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”, o que reitera o discurso descrito na Resolução do CNE (2004) anteriormente apresentada. Esse deslocamento ocorre por meio de ações pequenas em prol daqueles sujeitados, mas que não fazem parte dos personagens.

Contudo, no cotidiano, aqueles que moram na mesma rua são sujeitos da vida real que precisam muito ser percebidos pela sua trajetória real, serem ouvidos e abraçados, sentirem-se valorizados e representados. Observou-se, assim, nos relatos dos alunos o denominado “afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, [...] – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno” (BHABHA, 2014, p. 20).

É preciso que no meio dessa negociação do sentido, da receptividade anunciada por Hall (2003, 2018) que ocorra também, conforme relata Bhabha (2014, p. 19), o “[...] momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferentes identidades, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. Para tanto, as histórias se entrecruzam sempre, como a autora do livro, cujo nome completo é Alice Malsenior Walker, nascida no Condado de Putnam, da pequena cidade chamada Geórgia, nos Estados Unidos, vindo ao mundo no dia 9 de fevereiro de 1944. Walker vai muito além de escritora de “A Cor Púrpura”, também é romancista, contista, poetisa, ensaísta, feminista e ativista. É filha de um casal de agricultores meeiros e sua terra natal, Geórgia, foi palco de tristes registros da escravidão e da opressão que perduram até o momento.

“A Cor Púrpura” é seu romance mais popular, sendo considerada uma obra importante para compreender a condição das mulheres negras e pobres ao trazer reflexões contra o racismo, o machismo, o patriarcado nos Estados Unidos e no mundo, desde o início do século XX. Walker se considera uma escritora que escreve com o coração. Desde a faculdade tem participado como ativista pelos direitos civis dos afro-americanos. O mundo a conhece como uma das autoras mais relevantes da atualidade, que venceu a pobreza com bolsas de estudo, livros sobre racismo e, uma militância latente pelos direitos das mulheres, dos povos indígenas e das questões ambientais. Em 1961, Walker deixou sua cidade para ir para o *Spelman College*, uma proeminente escola para mulheres negras em Atlanta, na qual permaneceu por dois anos, conheceu Martin Luther King Jr e se tornou também ativista dos direitos civis.

Por influência de Luther King Jr., retornou ao sul dos EUA. Anos depois, no Sarah Lawrence College, NY, continuou seus estudos e a militância pelos direitos civis. Casou-se em 1967 com o advogado branco dos direitos civis, Melvyn Rosenman Leventhal, divorciando-se em 1976. Com o fim desse relacionamento mudou-se para o norte da Califórnia, onde vive até hoje. Concluiu seu primeiro romance em 1969, quando nasceu sua filha Rebecca Grant. Desde seus primeiros trabalhos, sempre discorreu sobre violência, estupro, sexismo e racismo. Em 1983 ganhou o Prêmio Pulitzer pelo romance *A Cor Púrpura*. Em sua trajetória, tem mais de três dezenas de livros de ficção, poesia e ensaios publicados e criou uma editora militante, a Wild Trees Press. Além de retratar a vida da mulher afro-americana, também descreve vivamente a pobreza que faz da vida uma batalha relacionada à força da família, da comunidade e da espiritualidade como aspectos da vida.

Tais eventos são evidenciados também no filme, os personagens vão à igreja, cantam, se alegram, se angustiam com questões religiosas que fogem ao controle, como a de Shug Avery, cantora de blues que abandonou o seio familiar cristão para ganhar o mundo. Seu pai, pastor, não aceitava a situação de ter a filha “perdida”, mãe solteira, sem o laço do matrimônio. O padrasto Alphonso e o marido Albert, de Celie, frequentavam assiduamente os cultos e eventos religiosos, mas permaneciam violentando as enteadas e as esposas. As mulheres que faziam parte do coral da igreja não conseguiam se compadecer e auxiliar a personagem Celie. Pelo contrário,

as próprias mulheres se anulavam e negavam outras mulheres que não aceitavam aquele ritmo de vida, como argumenta Celie a Shug Avery (Walker, 2009, p. 227-228)

Você tá me dizendo que Deus ama você e que nunca faz nada para ele? Quero dizer, nunca vai à igreja, canta no coro, alimenta o pastor e tudo? (...) Bom, não há dúvida que isso parece mesmo uma blasfêmia. Ela falou, Celie, fala a verdade, alguma vez encontrou Deus na igreja?
 - Eu não, nunca. Só encontro um bando de gente esperando ele aparecer. Se alguma vez eu sentir Deus na igreja é porque foi o Deus que eu já tinha levado comigo. E acho que todos o pessoal também. Vão à igreja para repartir Deus, não para achar Deus. Algumas pessoas não têm ele para repartir, eu falei. São as pessoas que num falava comigo quando eu tava lá pelejando com a minha barriga e com as criança do Sinhô.

Celie sofria confidenciando a Deus seus problemas sobre estupro, a rotina da violência doméstica, as dores de não ter seus filhos por perto, o medo de repetirem os abusos sexuais com a sua irmã Nettie, a vontade de ser amada. Contudo, não acreditava que Deus pudesse resolver seus problemas porque era Homem, conforme relata abaixo:

Sim, - eu falei, - ele me deu um pai linchado, uma mãe louca, um cachorro ordinário como padrasto e uma irmã queu na certa nunca mais vou ver. De todo jeito, eu falei o Deus para quem eu rezo e para quem eu escrevo é um homem. E age igualzinho aos outros homens que eu conheço. Trapaceiro, isquecido e ordinário (WALKER, 2009, p.226-227).

Com as discussões sobre identidade negra e feminismo, sua obra tem revelado tanto seus dons literários quanto suas convicções espirituais e políticas. Suas histórias estão enraizadas nas dificuldades econômicas, na exclusão racial, na sabedoria popular da vida e cultura afro-americana, principalmente, do sul rural norte-americano, onde nasceu. Ela explora relações entre mulheres e “abraça o poder redentor da revolução social e política”. O enredo, os personagens, o cenário induz ao leitor/telespectador que a autora não se libertou dos acontecimentos, nem do local de sua infância.

Em seu trabalho mais recente, “Rompendo o Silêncio”, faz reflexões sobre os acontecimentos do último século acerca do fato de termos sido silenciadas e silenciados por um comportamento bárbaro fora do normal que desvaloriza a vida humana. Walker não se conforma com o silêncio autoimposto, que deixa nossa resposta mais lenta, e, muitas vezes, sem palavras para externar todas as ações e as reações que temos visto. Principalmente, o silêncio das pessoas que mais

necessitam, tais como mulheres e crianças, e os homens sobrepujados por aqueles que se renderam ao poder das armas da dominância masculina ou étnica e da ganância.

A autora relata que já testemunhou muitas situações de vida, as quais estão longe das lentes da grande mídia, em exclusivo, distantes dos governos. É importante saber que a violência e o sofrimento se apresentam em todas as partes. As pessoas precisam compreender como se chegou a isso, porque é impossível libertar-se da opressão se não se conhece a própria história, se não existe compreensão do por que se vivencia isso. Walker disse à Revista Cult (2012) que:

Se não entende por que está nisso, se não reconhece como os opressores são mais fortes do que você porque têm não apenas mais armas, mas mais crueldade também. Acho importante que se saiba o que está acontecendo, como a violência e o sofrimento se apresentam em todas as partes. Sobretudo é preciso que entendam como as coisas chegaram até onde chegaram. (AGUIAR, Josélia, REVISTA CULT DIGITAL, 19 de abril de 2012)

Diante do exposto, pode-se afirmar que todo o trabalho em sala de aula que estimule o conhecimento da história, da arte, da cultura e da literatura dos africanos e afrodescendentes legitima a validade e a obrigatoriedade da Lei nº 10.639 de 2003 em busca de uma educação mais humana.

Em relação ao diretor do filme, o mundo celebrou seu nascimento no dia 18 de dezembro de 1946, dois anos após Alice Walker, na cidade de Cincinnati, nos Estados Unidos. Filho mais velho de três irmãs, o então mais famoso cineasta e bem-sucedido empresário, Steven Allan Spielberg, viveu grande parte da sua vida em Phoenix e cursou Literatura Inglesa. Nascido em uma família judaica de classe média, diferente da realidade da escritora Walker (2009), Spielberg ganhou sua primeira câmera com apenas 12 anos de idade. Aos 16, fez seu primeiro trabalho na área, patrocinado pelo pai. Sua fama foi bem precoce, sendo o cineasta mais novo de Hollywood por muitos anos. Além de diretor, ele também é um produtor bem-sucedido. Não obstante, a decisão de dirigir o filme A Cor Púrpura não foi fácil, nem rápida.

No caso da filmagem dessa película, o diretor estava receoso em assumir o cargo por considerar que não tinha conhecimento suficiente sobre o sul estadunidense e

também por pensar que um negro deveria assumir tal empreitada fílmica. Spielberg afirma que foi a primeira vez em sua carreira que dirigiu um material com fins exclusivamente artísticos, que tratava de contextos sérios e fugia do simples divertimento. Spielberg (1985) conseguiu transmitir a passagem do tempo com extrema leveza, apresentando sutilmente 40 anos da vida da protagonista. O cineasta construiu de forma fantástica momentos significantes da personalidade da mulher, acrescentando interações memoráveis aos personagens, como Shug Avery (Margaret Avery), que entra na história como amante de Albert, se transformando, posteriormente, em uma grande amiga de Celie e Sofia (Oprah Winfrey), a namorada do filho de Albert.

Ambas as mulheres fortes e independentes são essenciais no processo de emancipação da personagem de Goldberg em relação ao marido abusivo. Walker (2009) não se apegou à contagem do tempo como o roteirista do filme, o holandês Menno Meyjes(1985), que se voltou para esses detalhes. A primeira versão do livro foi publicada em 1982, ganhou o prêmio Pulitzer em 1983, e o American Book Award, enquanto o filme foi lançado em 1985 e rendeu muitas felicitações pelo Globo de Ouro de melhor atriz em drama para Whoopi Goldberg, melhor diretor, melhor trilha sonora e melhor atriz coadjuvante para Oprah Winfrey.

Convém ressaltar que o enredo do filme se inicia em 1906, e 38 anos depois a escritora nasceu, no mesmo cenário em que ocorre a narrativa imaginada pela escritora, em uma pequena cidade do sul dos Estados Unidos, uma área rural da Geórgia, no início do século XX. Nela reside a família de Celie, uma menina negra, a protagonista da história que, quando adolescente, com 14 anos, foi abusada e violentada pelo próprio pai, com quem teve dois filhos. Ambos foram arrancados de seus braços ainda bebês, um menino e uma menina, para serem entregues a um casal de missionários que não podia ter filhos.

Celie vive com sua família, mãe, seu padrasto e uma irmã mais nova Nettie. Posteriormente, é doada para Mister Albert (Danny Glover), que a trata como companheira e escrava e, diariamente, lhe dá uma surra na frente dos filhos dele. Seu casamento com esse viúvo da comunidade ocorreu porque ele precisava de alguém para cuidar da casa e dos três filhos pequenos e muito teimosos. Ela é

humilhada pelo marido e enteados, semelhante ao seu padrasto que, na concepção dela, era pai biológico. A pouca felicidade era proporcionada por sua irmã Nettie (Akosua Busia), a única pessoa que a amava de verdade. Ela, porém, se distanciaria de Celie mais tarde para fugir do aliciamento sexual diário de seu suposto pai e também por se recusar manter relações íntimas com o cunhado Albert, logo no início do matrimônio da irmã. Nettie diz que nem a morte a separaria de sua irmã, prometendo que escreveria sempre, pedindo a Celie que também lhe escrevesse.

Entretanto, cada vez mais calada e solitária, Celie passou a compartilhar sua tristeza em cartas para Deus, nessa entrega de escrita diária ia relatando todas as situações de sua vida a Ele. Embora não acreditasse nEle porque era, em sua concepção, também um homem. Porém, na ausência de alguém para conversar, direcionou tudo a ele porque seu suposto pai a proibira de contar a outra pessoa. Assim, somente Deus poderia saber dos problemas e conflitos pelos quais passava. Desse modo, é por meio de cartas narradas em linguagem simples e pessoal, quase todas iniciadas pela expressão “Querido Deus”, que se conhece a história de Celie, uma mulher negra, subjugada ao marido, vivendo na racista América do início do século passado. O romance coloca em pauta a dignidade, a força e a solidão de uma mulher que se silencia, anulando-se a cada ato brutal sobre si.

Celie vai confessando e apresentando seu espaço íntimo, compartilhando sua tristeza como se quisesse manter a própria sanidade, sem se deixar consumir pela solidão que lhe é imposta, sem vez, sem voz. Ela usa a escrita como um possível passaporte para grandes descobertas de si e de sua autonomia. Celie desperta indignação ao leitor com tamanha conformidade com a brutalidade cotidiana a qual era submetida, porém demonstra ser uma mulher forte, que não perde a doçura e a esperança, mesmo diante da violência. Sua linguagem simples utilizada nas cartas descortina a condição desfavorável dos negros, das mulheres sem possibilidade de estudo.

Naquela época, a violência física era consentida e estimulada como forma de conferir respeito e também domínio e opressão do comportamento feminino. Assim, apesar de seu marido lhe tratar com violência física e verbal em sua rotina doméstica, a protagonista não hesita em aconselhar seu enteado Harpo a fazer o

mesmo quando este lhe pergunta o que deve fazer com sua esposa Sofia. Celie lhe responde prontamente: “Bata nela” (Walker, 2009, p.52), reforçando o uso da violência como marca da relação de poder e privilégio dos homens sobre as mulheres.

As duas obras demonstram que Albert aprendeu desde criança com seu pai essa forma de se relacionar com o sexo oposto, e continuou os ensinamentos familiares com seu filho Harpo. Na concepção dele, mulher é feito criança, deve mostrar quem é que manda e nada é melhor do que uma boa surra. Deixa explícita que a violência física, verbal e psicológica não apenas é tolerada, mas também ensinada e estimulada como estratégia de controle, domínio das minorias dentro da comunidade na qual participava. Grande parte da brutalidade de “Senhor” (Albert) provém de uma forte paixão por Shug Avery, uma sensual cantora de blues. Mais tarde, Celie consegue compartilhar sua tristeza em cartas, primeiramente com Deus e, depois, com a irmã Nettie, missionária na África.

Mas quando Shug, aliada à forte Sofia, esposa de Harpo (Willard E. Pugh), filho de “Senhor”, entra em sua vida, Celie revela seu espírito brilhante, ganhando consciência de seu valor e das possibilidades oferecidas pelo mundo. Após isso, as agressões, os estupros e os maus-tratos aumentaram. Ele somente se casou com ela para conseguir alguém que realizasse as tarefas domésticas e cuidasse de seus filhos, além dessa mesma mulher trazer o sustento para casa por meio de seu trabalho na lavoura. Por diversas vezes, enquanto fazia a barba do marido, Celie pensou em matá-lo com a navalha, mas nunca teve coragem para isso (Walker, 2009, p.81).

Em um momento de aborrecimento e desobediência de Celie, Albert, seu marido, enfatiza a maneira como as mulheres são vistas na comunidade: “Você é negra, pobre, mulher, você não é nada”. Tal como seu pai Alphonso a tratava e a silenciava sempre, o marido também externaliza e reforça a ausência de afetividade para com a esposa, exteriorizando sua insatisfação e tristeza de não ter conseguido casar-se com sua irmã Nettie. Todavia, o pai recusou o pedido de Albert e lhe ofereceu Celie em lugar da irmã. Mais uma vez, ela foi subjugada e anulada como pessoa e mulher. (Walker, 2009, p 241-242)

Entretanto, o maior símbolo de sua humilhação torna-se a chance de transformação. Ela sempre ouvia falar sobre Shug Avery e, um dia, Albert a traz doente, para morar com a família. No primeiro encontro das duas, Shug Avery reforça sua única utilidade naquela casa, um serviçal. Contudo, a convivência permite que as duas se tornem amigas e Celie apaixonou-se por Shug Avery. Um dos motivos desse enamoramento entre as duas deve-se ao fato de Shug conseguir ajudá-la a quebrar o ciclo de violência, romper o silêncio dos maus tratos, ser ouvida e conhecer como é receber carinho de verdade (WALKER, 2009.p.94, 226-228). Com a amizade e as intervenções da amiga, Celie consegue sair da casa de Albert e recomeçar uma nova vida, fazendo “calças mágicas”, que cabem em qualquer pessoa.

Apesar dessa mudança, a personagem principal carrega consigo as marcas de tudo isso, é vítima de violência psicológica e sexual por parte do Alphonso, homem que conhecia como pai, de agressão física e psicológica pelo marido, além de coadunar com essa prática brutal para com outras mulheres. Para tanto, o filme é fiel ao livro de Walker (2009), apesar das simplificações necessárias na transposição de obras literárias para o cinema. Segundo Silva (2015b),

Embora pertencendo a campos semióticos distintos – um verbal e outro sonoro - visual –, literatura e cinema possuem a estrutura narrativa como elemento comum. A narrativa do cinema se assemelha ao romance, pois sua existência envereda-se pela narração, no encadeamento de ideias, no entrelaçamento de temas. Essa narração, no entanto, para se concretizar em linguagem cinematográfica passa por procedimentos, muitos deles próprios da arte cinematográfica. Enquanto a narrativa literária utiliza-se de diferentes tipos de narrador para contar suas histórias (narrador-personagem, narrador-observador narrador-onisciente...), no cinema, essa função é exercida pela câmera: focaliza, recorta, aproxima, expõe e descreve através do close-up, do *setting*, ou da panorâmica. (SILVA, 2015b, p.69)

Enquanto o tempo passa, cartas estão sendo escritas. Porém, nesse intercurso, um vasto silêncio. Uma lacuna. Muitas dúvidas. Spielberg mostra diversas vezes ao espectador a caixa de correio da casa, que apenas Albert podia abrir. E sempre que Celie perguntava sobre algo de sua irmã, ele dizia que não tinha nada, reforçando a ideia do silêncio e do abandono. A cada tomada da caixa vazia, mais triste e desapontada ela ficava. “Só a morte vai me separar de minha irmã”, lembrava-se dessa frase de Nettie e começava a pensar que ela realmente pudesse estar morta.

O tema do racismo também é abordado no filme. Embora a escravidão já tivesse sido abolida há mais de cinquenta anos do período tratado no filme, contudo, a vida dos negros continuou sendo difícil por muito tempo, especialmente, no sul dos EUA. Esse tema é mais evidente com a personagem Sofia, que, após dar um soco no prefeito da cidade, foi linchada e agredida publicamente por um grupo de cidadãos brancos que ficaram indignados com o ocorrido. Sofia, então, é presa, afastada de seus filhos por anos, tudo para acabar virando a empregada particular da mulher do prefeito, assim que é libertada da prisão. O grande ponto de virada do filme é o momento em que Shug pega nos correios uma carta narrando a Celie o destino de sua irmã e de suas crianças, revela a relação de Albert no imenso período no qual as duas não tiveram notícias uma da outra. É a partir daí que a protagonista começa a criar coragem para enfrentar seu opressor e a projetar novas perspectivas para sua vida.

O final do filme é a grande redenção de Celie, espiritual e socialmente. É quando ela, enfim, se livra das amarras que a prendiam desde sua infância, iniciado em sua relação com o pai e culminando em seu triste matrimônio. A protagonista comove a todos com a sua superação. Aos poucos, ela também vai fazendo suas descobertas sexuais e conquistando a consciência de sua dignidade e seu orgulho. É a partir desse relacionamento com Shug Avery, mesmo com um início marcado por humilhações, mas que passa a ser de cumplicidade e amor, que Celie consegue se empoderar e sair do espaço violento no qual se encontrava.

Cria, assim, mecanismos e forças para construir um novo caminho para si, tais como as conversas sobre Deus, sobre o estupro que sofreu: “Deu, voce sabe, eu falei. Eu estava entrando nos quatorze. Eu nunca nem pensava que os homens tinham nada lá embaixo tão grande assim. Me dava medo de olhar” (Walker, 2009, p.135); em uma conversa com Shug Avery. Nesses episódios também se insere o entre-lugar. Esse vai e vem incessante, composto de atitudes e ações da reincidência do ato preconceituoso que marca a vítima, representada pela personagem Celie no filme e que a coloca impotente, obrigando-a ao silêncio, que será parcialmente ecoado em suas cartas escritas à irmã, corroborando com a fala de Cavalleiro (2017, p. 10), quando afirma que “Dada a constância, aprende-se a, silenciosamente, a “conviver” com ele”.

Entretanto, o mesmo silêncio circunstancial que a fez calar, estimulou aos alunos participantes da pesquisa, integrantes da escola alvo do estudo, a se pronunciarem perante os ocorridos. Isso vai ao encontro das palavras de Bhabha (2014, p. 20), “O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. Reitera-se, assim, a validade deste trabalho em prol do espelhamento e da identificação dos alunos em situação de preconceito e subjugo em função da raça. Além da necessidade de promover a sensibilidade solidária por meio de “momentos de desconstrução” da ideologia racista e de “reconstrução” de atitudes cidadãs mais humanas, tendo em mente que:

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”. (BHABHA, 2014, p. 20)

Tais feitos tirariam essas pessoas do silêncio e impulsionariam todos a reconstruírem suas próprias atitudes em favor da própria humanidade, além de realizar um passeio histórico em busca de suas próprias origens.

2 REGISTRO HISTÓRICO – RACISMO X PRECONCEITO

“Todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato” (Frantz Fanon)

As teorias raciais produzidas durante o século XIX, tidas como referência na época no contexto brasileiro trouxe junto à luta atual dos afrodescendentes por direitos e o combate ao racismo. Muitos dos intelectuais brasileiros conseguiram amparar-se nessas doutrinas raciais e adaptá-las a um contexto tão díspar como a realidade do Brasil, visto que o racismo científico foi uma doutrina que, ao se apresentar como universal e racional, afirmava existir hierarquias biológicas entre as raças humanas. Tais doutrinas alcançaram a sociedade brasileira, foram absorvidas e integraram os discursos da elite intelectual do país, amparando e fundamentando as representações sociais preconceituosas diante de negros, mestiços, índios e imigrantes, bem como influenciando fortemente os debates a respeito da mão de obra, sobretudo, a partir de 1871.

A autora Maria Rita de Jesus Barbosa (2016, p.260) acredita que a reconstrução de “memórias” acerca do significado do termo raça no Brasil destaca-se nas últimas décadas do século XIX e início do XX, e compreendê-la é relevante para fomentar debates atuais como uma nova reformulação nos currículos, preconceito e racismo. Além disso, é preciso observar a obrigatoriedade do cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas instituições de Educação Básica. Barbosa (2016) diz que

A influência das teorias raciais científicas elaboradas em meados do século XIX com credibilidade entre intelectuais do meio científico até as primeiras décadas do XX, uma nódoa que sociedade brasileira não conseguiu superar, podendo ser ilustrada a partir das dificuldades para materialização da Lei nº 10.639/03 nas instituições escolares e na efetivação de outras políticas de ações afirmativas. (BARBOSA,2016, 261)

Entre as relevantes preocupações da elite intelectual brasileira nesse período estava o debate focado em torno das questões de raça, do racismo, das teorias pseudocientíficas importadas da Europa e dos Estados Unidos, e a formação de uma nação e sua identidade nas terras do Brasil. Para Barbosa (2016, p.261), as teorias raciais deram status científico às desigualdades entre os seres humanos e, por meio do emprego do conceito de raça, puderam classificar a humanidade,

utilizando sofisticadas formas de separar as “raças humanas”. A autora assinala que a questão racial no Brasil ganhou mais atenção da sociedade e do Estado após o então ex-presidente Fernando Henrique Cardoso reconhecer, em 1995, que o racismo e as desigualdades raciais no país existiram de fato. Esse ato impulsionou as primeiras políticas públicas específicas para a população negra objetivando superar esse quadro.

Vale ressaltar que tudo isso foi produto das denúncias e das reivindicações históricas e atuais do movimento negro e de setores progressistas da sociedade civil, e resultou em implantação de políticas, programas, projetos e ações governamentais de caráter afirmativo para negros, mesmo com polêmica. Barbosa (2016, p. 262) complementa que a invisibilidade do negro é latente em diferentes setores da vida pública e privada. Essa autora corrobora com a assertiva de Florentina Souza (2006, p. 35), para quem “A invisibilidade social do afro-brasileiro manifesta-se, ainda, na incapacidade de enxergá-lo fora dos papéis sociais a ele destinados pela sociedade”. Isso reafirma o resultado de um processo histórico de exclusão das oportunidades educacionais e do mercado de trabalho.

O estudioso Valdir Moises Nunes (2016, p. 2) analisa que tudo começou na Europa, no século XIX, com o chamado racismo científico, imediatamente após a grande restauração da monarquia na França. Seu principal mentor foi o Conde Joseph Arthur de Gobineau, um diplomata, escritor e filósofo francês. O anseio na época era restaurar a velha ordem absolutista; o legado dos planos era a volta dos privilégios da nobreza. Para o Conde de Gobineau, a raça ariana era portadora de uma aptidão civilizadora, por isso, não deveria se misturar com outras, para que não corresse o risco da queda das civilizações. Para tanto, dever-se-ia manter a pureza de sangue, evitando-se a miscigenação e, conseqüentemente, a degeneração desses povos. Na visão do Conde Gobineau, se os avanços no processo de mestiçagem permanecessem, acabaria a existência dos arianos que fossem “puro sangue”.

Nunes (2016, p. 3) afirma que a Revolução Francesa se propagou além do Atlântico e contribuiu para o surgimento da grande Revolução Haitiana (1791-1809), resultando na independência daquele país. Quando Napoleão Bonaparte (1769-1801), elevado ao poder na França, ordenou a invasão do Haiti, teve todo seu

exército expulso da Ilha de Santo Domingos, sendo a classe dominante branca dizimada em sua quase totalidade em 1803. Para esse autor, esse fato chocou as elites brancas nos dois continentes: americano e europeu, ligados ao colonialismo, alargando o sentimento de preconceito racial dessas elites. Nunes (2016, p.4) salienta que a restauração da monarquia na França, mesmo sendo por um curto período de tempo, impulsionou um contra-ataque à liberal democracia e aos ideais da Revolução Francesa.

Foi com essa nova conjuntura de ideias retroativas que o Conde Joseph Artur de Gobineau (1816-18825) elaborou a primeira concepção de mundo racista cientificamente fundamentada. Para Nunes (2016, p. 4), a obra em que ele expôs seu racismo científico tem como título Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas (1853). Segundo Nunes (2016, p. 4), o Conde de Gobineau narrou em linhas gerais o racismo pseudocientífico, com as seguintes explicações:

Existe uma hierarquia das raças humanas; os arianos dolicocefalos da cabeça comprida e loiros constituem a raça superior, portadora de uma aptidão civilizadora; a principal mola propulsora da História é a vitalidade racial; a queda das civilizações é uma consequência da degenerescência das raças, causada pela mistura de sangue. (NUNES, 2006, p 5).

Com esse entusiasmo com a restauração da monarquia e a ilusória superação dos ideais da Revolução Francesa, o Conde de Gobineau expôs que o ambiente democrático implantado por essa revolução iria beneficiar a miscigenação entre indivíduos de raça diferente. Para o Conde, com essa mistura, a raça ariana à qual pertencia à elite europeia, corria o risco de desaparecer devido à aproximação das pessoas promovida pela democracia. Na concepção de Gobineau, a proximidade entre esses povos não era apropriada. Para ele, havia uma gravidade em se misturar com pessoas plebeias, sentir o cheiro delas, até mesmo ficar na mesma fila. Isso poderia favorecer e até estimular o fim dos privilégios da elite ariana, a miscigenação e, logo, a degeneração das raças. Sua preocupação era imensa e ele precisava lutar contra essa aniquilação assustadora dos arianos.

Contudo, no continente americano, quando Louiz Agassiz lá chegou, ainda era criacionista, monogenista e se posicionava a favor do abolicionismo. Era cristão voraz dos ensinamentos bíblicos e partidário defensor da igualdade jurídica para todos. Entretanto, ao se deparar com os negros, a impressão negativa que obteve

daquele ser “exótico”, somada às pressões de seus novos colegas poligenistas da comunidade científica americana, fez com que Agassiz adotasse o poligenismo, tornando-se um grande defensor dessa teoria nesse continente.

Essa concepção racista europeia sobre a origem diversificada dos seres humanos acreditava que os humanos teriam surgido em diferentes regiões geográficas, porém sua evolução originou-se de fontes diferentes, por isso, misturá-los não seria conveniente. Assim, o grande zoólogo suíço Louiz Agassiz, residente nos Estados Unidos na década de 1840, no auge da escravidão, encontrou um solo fértil para aplicar suas concepções racistas da forma mais radical possível, denominada poligenismo. Para Bulcão Neto (2009) citado por Nunes (2016, p.5), Louiz Agassiz, antes criacionista, mudou suas ideias bíblicas e se transformou diante do cenário da escravidão. Além de Agassiz considerar o negro um ser “exótico”. Segundo ele, o intelectual Silvio Romero (1851-1919), defensor do branqueamento do povo brasileiro, dialogava com as mesmas ideias do conde.

De acordo com Barbosa (2016, p. 264), nessa época, o mundo também foi premiado pelo determinismo. A autora descreve que era o determinismo de caráter racial que se sobrepunha ao outro nesse contexto, também denominado como darwinismo social ou teorias das raças. E esse ideal tinha um viés bem pessimista da miscigenação, já que se acreditava que os caracteres adquiridos não eram transmitidos, nem mesmo por meio de um processo de evolução social.

Conseqüentemente, as raças constituiriam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, por princípio, entendido como erro. Na visão de Lilian Schwarcz (1993, p. 78), as implicações lógicas desse tipo de postulado eram duas: enaltecer a existência de “tipos puros” – e, logo, não sujeitos a processos de miscigenação – e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração, não só racial como social.

Para Barbosa (2016, p. 267), a eugenia, outra concepção de pureza racial praticada na época também procurava o aperfeiçoamento da espécie humana por meio da seleção artificial. A autora relata que era preciso selecionar os melhores espécimes humanos, ou seja, aqueles que demonstrassem possuir as características mais

adequadas para transmiti-las às gerações e incentivá-los à reprodução, de maneira a melhorar os descendentes. No Brasil, a eugenia pretendeu salvar a nação brasileira. A autora acrescenta que Sílvio Romero (1851-1914), advogado, historiador e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, principal expoente do branqueamento, em *Cantos Populares do Brasil* (1883), nos passa uma ideia da agregação das raças, característica do Brasil. Diz ele que,

A obra de transformação das raças entre nós ainda está muito longe de ser completa e de ter dado todos os seus resultados. Ainda existem os três povos distintos em face um dos outros; ainda existem brancos, índios e negros puros. Só nos séculos que se nos hão de seguir a assimilação se completará (ROMERO, 1954, p.42).

Para Barbosa (2016, p. 267), naquele momento, Romero (1954, p.42) acreditava na viabilidade de um futuro em que, por meio da mestiçagem, o sangue de negros e índios viesse a desaparecer por completo da sociedade, mesmo que, para isso, fosse preciso esperar por três ou quatro séculos. No que tange a essa ideologia denominada racista surgida na Europa, esse Nunes (2016, p. 2) afirma que: Seus representantes propagavam a ideia de que os seres humanos tiveram origens em diversas regiões do planeta e seriam biologicamente diferenciados.

Um dos fatores que originou o racismo consiste na difusão de uma doutrina que justificava a desigualdade dos seres humanos não pela dominação e submissão imposta pelo conquistador ao conquistado, mas sim pela desigualdade entre as raças humanas. As desigualdades de condições sociais, de tratamento e de direitos entre conquistadores e conquistados geraram privilégios para gerações futuras e ainda persistem como consequência da doutrina racista expressada na visão de inferioridade biológica dos negros. O autor Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) reforça essa ideia dizendo que:

Esta doutrina justificava pelas diferenças raciais a desigualdade de posição social e de tratamento, a separação espacial e a desigualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, entre conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos e, mais tarde, entre os descendentes destes grupos incorporados num mesmo Estado nacional. Trata-se da doutrina racista que se expressou na biologia e no direito. (GUIMARÃES, 1999, p 104).

Hoje, não faz nenhum sentido a doutrina relacionada à superioridade das raças, pois não há legitimidade social. A igualdade de direitos entre os cidadãos não faz distinção entre as raças e é garantida pela Constituição. Superada a ideologia

racista como justificativa legal e legítima, o significado de racismo hoje é diferente, devido às lutas diversificadas que geraram uma compreensão diversa de racismo. Qualquer explicação para justificar preferências, prioridades e condições assimétricas entre seres humanos com base na ideia de raça pode ser considerada como racismo, argumentam Nunes (2016) e Guimarães (1999).

Nunes (2016, p.8) salienta que outra forma de praticar o preconceito nos dias atuais é a noção de que existem culturas superiores ou inferiores entre os povos, substituindo a noção de raça. Segundo ele, essa prática pode justificar as desigualdades e as diferenças que originam a falta de oportunidades e de tratamentos. Para Guimarães (1999, p. 105), esse discurso de que há culturas superiores ou inferiores pode causar visão negativa a determinados grupos sociais, como é o caso dos negros do Brasil. Logo, atribuir desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais com base em diferenças biológicas, idade das raças. Assim, o racismo encontrou terreno fértil nas concepções estereotipadas dos contextos de costumes tradicionais de cada sujeito. Essa doutrina, conforme Guimarães (1999, p.104), complementa que “foi ela (a ciência) que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou certo racismo doutrinário”.

Para Guimarães (2003, p.93), essa doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos. O foco desses preceitos era a desigualdade dos seres humanos. Desse modo, observa-se a propagação do racismo não pela dominação e submissão imposta pelo conquistador ao conquistado, mas sim pela desigualdade entre as raças humanas. Nunes (2016, p.6) analisa que esse evento persiste em pleno séc. XXI. Segundo esse autor, tudo isso é fruto da doutrina racista expressada na visão de inferioridade biológica dos negros, conforme expôs Guimarães (1999, p.105) anteriormente. Mesmo diante da superação da ideologia racista como justificativa legal e legítima para atitudes racistas, o significado de racismo hoje ainda persiste em nossa sociedade.

O autor Deivison Mendes Faustino (2013, p.17) argumenta que “A luta de classes é uma realidade que não se restringe ao universo europeu e deve ser observada em suas particularidades históricas, no contexto colonial”. Para Guimarães (2004, p.1),

“Essa compreensão do racismo significa circunscrevê-lo à modernidade, pois nos remete logicamente ao aparecimento da ciência da biologia e da filosofia política liberal.” Para esse professor de Antropologia, o racismo surge na cena política brasileira como uma doutrina científica, quando se avizinha a abolição da escravatura.

Conforme assinala Guimarães (2004, p.1), o racismo brasileiro não deve ser compreendido somente como uma reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão. Guimarães (2004, p.11) descreve que as teorias racistas, no Brasil, começaram nos anos 1920, sendo que o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) já debatia esses assuntos por volta de 1930, no Norte. As teorias, como aponta Guimarães (2004, p.12), ganharam notoriedade na vida intelectual e política brasileira nos anos 1930 e 1940, porém já existiam ideias acaloradas sobre o assunto desde o século anterior com a relevante prospecção dos ideais do romantismo literário.

Esse professor diz que esse traço do pensamento de Freyre ganha cientificidade apenas a partir do seu encontro com a antropologia cultural de Franz Boas, quando substituiu a noção biológica de raça pela noção de cultura, como expressão material e simbólica do *ethos* de um povo. De acordo com Guimarães (2004), Gilberto Freyre promoveu uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina a alma nacional. Esse autor complementa que esse *Ethos* anunciado por Freyre recebera, em seus escritos políticos, a partir de 1937, o nome de “democracia social e étnica”, em oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses. Guimarães (2004, p.12) enfatiza que:

Pode-se afirmar que a “democracia racial”, rótulo político dado às ideias de Gilberto, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra.

Dentro dessa concepção, o historiador Munanga (2008) traz uma definição interessante sobre o pretense mito da Democracia Racial que pode ser pensado ainda para dias atuais.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2008, p. 77).

Guimarães (2004, p.13) também lembra que Arthur Ramos, na década de 1940, usou sua liderança acadêmica para divulgar o Brasil, no exterior, como um “laboratório de civilização” e uma “democracia racial”. Tal iniciativa impulsionaria no projeto UNESCO de relações raciais, do começo dos anos 1950, com Donald Pierson como mentor da implantação no país, a partir de 1939, a sociologia das relações raciais. Para Guimarães (2004, p.13), essa mudança, gestada nos Estados Unidos, desde os anos 1910, junto aos primeiros cientistas sociais afro-americanos.

Nesse sentido, observou que a vertente boasiana, desenvolvida por Herskovits sobre a concepção de aculturação, fora paulatinamente marginalizada pela Sociologia, que produzia os intelectuais negros, mais interessados em realçar as oportunidades e as condições de vida como determinantes da situação social e das atitudes pessoais e coletivas, em detrimento de fenômenos culturais. Esses autores, segundo Guimarães (2004, p.14) alegaram que o transpasse do paradigma de raça significava afirmar que as diferenças

Raciais (biológicas), ainda que não inteiramente negadas, não poderiam ser responsabilizadas nem pela falta de integração do negro nas sociedades americanas nem pelo seu desempenho inferior em relação ao branco. Os fatores explicativos mais importantes para ambos os fenômenos seriam, ao contrário, o preconceito, a discriminação e a segregação raciais. A explicação pela “cultura”, que segundo Herskovits poderia ser um fator condicionante das dificuldades da integração, adquirira, nos anos 1940, um caráter “conservador”, que só foi ultrapassado depois dos anos 1960, quando a política de identidade passou a ser o principal foco do ativismo negro. (GUIMARÃES, 2004, p.14)

A pesquisa de doutorado de Pierson, em 1935, em Chicago incorporou a preocupação principal com a integração e a mobilidade social dos negros; a hipótese de que o preconceito racial seria o obstáculo mais relevante para essa integração, em detrimento dos aspectos de aculturação, conforme os ensinamentos de Park, que teorizou o ciclo da assimilação social. Os debates eram fundamentados sob quatro hipóteses, segundo Guimarães (2004, p.14),

Que: (a) o Brasil nunca conhecera o ódio entre raças, ou seja, o “preconceito racial”; (b) as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; (c) os mestiços se incorporavam lenta, mas progressivamente à sociedade e à cultura nacionais; (d) os negros e os africanismos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros.

O agravante latente revelado por Guimarães (2004, p.18-19) consiste nas queixas de preconceito e seu registro, mais abundantes, bem como em relação às características próprias ao processo relativo à mudança social. Além disso, Guimarães (2004, p.19-20) acrescenta que o preconceito de cor seria um sintoma da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes. Ele diz que seria uma persistência do passado, já que “negros” e “mulatos” seriam apenas “metamorfoses do escravo”. O autor vai além e assinala que, não obstante se reconheça a existência do preconceito de cor, a ênfase não é dada no preconceito como mecanismo de reprodução e criação de desigualdades sociais. Ou ainda compreendê-lo como um instrumento de luta entre grupos livres em mercados competitivos, mesmo que a industrialização seja responsabilizada pela agudização do preconceito. Enquanto Cardoso (1962) compreende que:

O preconceito de “raça” ou de “cor” era um componente organizatório da sociedade de castas. Nela, porém, a representação do negro como socialmente inferior correspondia tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade. (...) era um componente essencial e “natural” do sistema de castas. (...). Apenas lateralmente, apesar da enorme importância desse processo, a função reguladora do preconceito agia no disciplinamento das expectativas e possibilidades de ascensão social: no caso dos mulatos claros livres. Com a desagregação da ordem servil, que naturalmente antecedeu, como processo, à abolição, foi-se constituindo, pouco a pouco, o “problema negro”, e com ele intensificando-se o preconceito com novo conteúdo. Nesse processo o “preconceito de cor ou de raça” transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipáveis. (Cardoso, 1962, p. 281)

Segundo a análise de Florestan Fernandes (1965), quando:

Surgiu, então, a noção de “preconceito de cor” como uma categoria inclusiva de pensamento. Ela foi construída para designar, estrutural, emocional e cognitivamente, todos os aspectos envolvidos pelo padrão assimétrico e tradicionalista de relação racial. Por isso, quando o negro e mulato falam de “preconceito de cor”, eles não distinguem o “preconceito” propriamente dito da “discriminação”. Ambos estão fundidos numa mesma representação conceitual. Esse procedimento induziu alguns especialistas, tantos brasileiros, quanto estrangeiros, a lamentáveis confusões interpretativas (Fernandes, 1965, p. 27)

Voltando para Guimarães (2004, p.24), ele alega que a geração dos anos 1950 e os seus discípulos nos anos 1960 entendiam que o racismo era apenas como doutrina ou ideologia política. A expectativa geral era de que o preconceito existente seria superado paulatinamente pelos avanços e pelas transformações da sociedade de classes e pelo processo de modernização. O autor acrescenta que o que mudou nos anos 1970 foi justamente a definição do que seja racismo, como se tal transformação conceitual fosse um fenômeno de imitação e de colonialismo cultural. A mudança, no entanto, é mais abrangente.

Assim, Guimarães (2004, p. 25) pontua que um dos traços mais marcantes do trabalho de Carlos Hasenbalg (1979) foi o de deslocar a relação marxista clássica entre “classe” e “raça”. De acordo com Hasenbalg (1979, p. 114), “O racismo, como construção ideológica incorporada e fundamentada num conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição”. Para Guimarães (2004, p. 26), Hasenbalg (1979) enfatizou que as desigualdades sociais realçam a composição de classes e as hierarquias sociais em detrimento do preconceito racial e dos modelos explicativos que têm como ponto de partida os valores e as atitudes edificadas pelos sujeitos na interação social. Assim, Hasenbalg (1979, p. 114) esclarece que o racismo (bem como o sexismo) se torna parte da estrutura objetiva das relações políticas e ideológicas capitalistas. Dessa forma, a reprodução de uma divisão racial (e sexual) do trabalho pode ser explicada sem apelar para o preconceito e elementos subjetivos.

Dentro desse cenário, Hasenbalg (1979, p. 85) pontua que a discriminação e o preconceito raciais não permaneceram intactos após a abolição. Na visão desse pesquisador, esses dois eventos adquiriram novos significados e funções dentro das novas estruturas, e as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado. Pelo contrário, estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos obtidos pelo grupo branco da desqualificação competitiva dos não brancos. Baseado nessa assertiva, o racismo, na visão de Howard Winant (2001), seria:

É práticas simbólicas que essencializam ou naturalizam identidades humanas baseadas em categorias ou conceitos raciais; (2) ação social que

produz uma alocação injusta de recursos sociais valiosos, baseada em tais significações; (3) estrutura social que reproduz tais alocações. (WINANT, 2001, p. 317)

Segundo B. Reitner (2003 p. iv), “Brancura simbólica tem sido utilizada pelas elites para justificar os seus próprios privilégios e para excluir a maioria dos brasileiros do exercício de seus direitos de cidadãos plenos e iguais”. Além disso, Guimarães (2004, p.32) descreve que no Brasil havia as mesmas desigualdades descritas nos Estados Unidos. Na realidade, a atitude do povo brasileiro em relação ao ‘problema racial’, no que diz respeito ao negro, parece ser, em seu todo, mais acadêmica do que pragmática e real. Nessa perspectiva, na concepção do sociólogo Fernandes (1965), por um momento, na Integração do negro na sociedade de classes:

“Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política, existente entre o ‘negro’ e o ‘branco’, fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial.” (FERNANDES, 1965, p. 193).

Já segundo Oracy Nogueira (2006, p.292), o preconceito racial seria uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados. Tal atitude pode ser devido à aparência ou a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhecer. O que se observa, na visão de Nogueira (2006, p.297), é que há uma expectativa geral, no país, de que o negro e o índio desapareçam, como tipos raciais, pelo sucessivo cruzamento com o branco. Além disso, existe a concepção de que o processo de branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro.

Não obstante, Nogueira (2006, p.297) analisa esse fato pontuando que ainda que implique em uma condenação ostensiva do preconceito, a ideologia miscigenacionista não é senão uma manifestação deste, pois, em geral, o indivíduo branco espera que o branqueamento resulte do concurso dos demais brancos. Outro evento a ser examinado, ao analisar a autora supracitada, consiste no fato de que a pessoa de cor que se preocupa em se unir com uma pessoa de cor clara revela, em geral, insatisfação com os traços negróides e a preferência pelo tipo europeu, desejando que a esse pertençam seus descendentes.

Para Guimarães (2007), a ideia primordial é que as cores das pessoas não existem independentemente do modo como elas percebem e organizam suas experiências de vida. Isso quer dizer que, tal como condicionadas pelas relações sociais de que participam, é nessa mesma percepção que jazem as categorias do preconceito. Esse autor complementa que a palavra “negra”, entre os povos europeus, era originalmente utilizada para se aludir à cor de pele escura de alguns povos, comumente aqueles de maior contato com os africanos, como os mediterrâneos. Nesse contexto, segundo Guimarães (2007, p. 4-5) nasceu uma primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceito, pois no simbolismo das cores, no Ocidente cristão, o negro carregava o ideal de derrota, a morte, o pecado, enquanto a concepção de branco consistia em sucesso, pureza e sabedoria. Nessa perspectiva, Bastide (1996, p. 39) ensina que:

Nós herdamos dos gregos e do cristianismo a polaridade branco-preto como expressão da pureza e do demoníaco. Lembramos o véu negro de Teseu, quando retornou de Creta, como símbolo da derrota, e o seu véu branco como sinônimo da vitória. Os eleitos, no cristianismo, vestem túnicas brancas e os diabos são negros. E esse dualismo se encontra até mesmo no nosso jogo de cartas! Sem nos darmos conta, essa ligação da negrura com o Inferno, a morte, as trevas da noite e o pecado não deixa de exercer influência sobre nossa visão dos africanos, como se uma maldição estivesse colada a sua pele. (BASTIDE, 1996, p. 39)

Guimarães (2007) explica que o simbolismo das cores não era o mesmo em todas as partes do mundo, fato rapidamente percebido pelos europeus, que começaram a experimentar o relativismo dos valores de diferentes povos. O autor detalha esse fato assinalando que, por meio dos relatos de viajantes ingleses no século XVII, propagou-se a ideia de que haveria na África uma inversão da preferência europeia, sendo o demônio representado pelos africanos como branco. Assim escreveu o capitão Philip Thomas, em 1694, segundo Winthrop Jordan (1968),

Não penso que haja um valor intrínseco numa cor em detrimento da outra, nem que o branco seja melhor que o negro; pensamos assim apenas porque julgamos favoravelmente nossa própria cor, assim como os negros, que, com ódio da cor, dizem que o diabo é branco e assim o pintam. (JORDAN 1968, p. 11)

Diante dessa concepção, Guimarães (2007) narra que os mouros - os povos árabes, por meio de seus filósofos, sabiam da preferência da cor branca pelos europeus e a designação dos outros povos de “negros” decorria de seu etnocentrismo. Essa passagem, segundo Guimarães (2007, p.5) sugere que europeus passam a chamar a si mesmo de brancos, aceitando a designação que lhes é dada reservadamente

pelos mouros. Quanto aos europeus, houve um reforço da repulsa pelos povos de cor que se afastavam dos padrões estéticos e dos valores de sua civilização.

O autor salienta que essa repulsa era estendida a todos os povos “de cor”, isto é, a todos os “negros”. Guimarães (2007, p.5) acrescenta que os africanos subsaarianos eram referidos pelos ingleses, por exemplo, como “black Negroes” ou “black Moors”. Conforme José Ramos Tinhorão (1988, p.76) lembra que, em Portugal, até o século XV, se empregava “Invariavelmente o termo negro para indicar, de forma genérica, todos os tipos raciais de pele morena com quem [os portugueses] se relacionavam”. Os negros africanos eram designados como “etíopes”, “guinéus” ou “gentios”. O vocábulo preto, conforme Tinhorão (1988, p.77), foi o primeiro a ser aplicado exclusivamente aos africanos subsaarianos.

Para Guimarães (2007, p.7), ao se deparar com os negros da África, a Europa já era uma sociedade hierárquica e guerreira, praticante da escravidão ou servidão de povos conquistados, por vários séculos. Os europeus já teorizavam sobre a inferioridade natural de povos escravizados e conquistados, pelo menos desde os gregos. Segundo ele, o filósofo Aristóteles já classificava os povos humanos com base em sua origem geográfica. Esse filósofo descreveu e explicou que a leste ou a oeste de Atenas, pelo clima, já existia a natureza mais valente, mais submissa ou inteligente dos ocidentais e orientais.

Nesse sentido, o autor analisa que o povo com tradição de implicações mais rígidas é a judaico-cristã. Assim, ele complementou que filósofos religiosos, como São Jerônimo ou Santo Agostinho, pretenderam explanar a subordinação de alguns povos por outros com base na passagem bíblica da maldição de Cã. Segundo Guimarães, esses dois religiosos, narravam que: Cã, filho de Noé, ao ver o pai embriagado e nu, zomba de sua nudez. O pai, por sua vez, ao saber do acontecido, amaldiçoa-o, proferindo que ele e seus descendentes seriam “os serventes dos serventes” de seus irmãos. Tal fato explicaria os negros como descendentes de Cã. (GUIMARÃES, 2007, p.8). Sobre isso, Jordan (1968, p.18) descreve que:

O mais surpreendente é não existir uma base textual específica para utilizar a maldição como explicação da negrura – o que era especificamente judaico e não cristão. Os escritos dos grandes pais da igreja como São Jerônimo e Santo Agostinho referiam à maldição em conexão com a escravidão e não

com os Negros. Eles casualmente aceitaram a presunção de que os africanos seriam descendentes de um dos quatro filhos de Cã, suposição que se transformou em universal na cristandade a despeito de obscuridade de suas origens. Eles provavelmente conheciam também que o termo “cã” conotava originalmente tanto “quente”, quanto “escuro”... Em contraste, fontes contemporâneas talmúdicas e do madrash continham sugestões como a de que “Cã foi marcado em sua carne” e que Noé dissera a Cã “sua semente será feia e escura”, e que Cã era pai “de Canaã que trouxe a maldição ao homem, de Canaã que foi amaldiçoado, de Canaã que escureceu a face da humanidade (JORDAN, 1968, p.18)

No entanto, Guimarães (2007) salienta que, em contrapartida a essa invertida visão cristã,

Ao explicar a inferiorização de alguns povos como decorrência de sua descendência e não a partir de seu local de habitação, ao atribuir tal situação a uma falha de comportamento original e ao instituir a cor como marca da maldição, o cristianismo tornava o status social e moral dos oprimidos muito mais rígido. (GUIMARÃES, 2007, p.9)

Assim sendo, somente após o desenvolvimento da ciência moderna, nos séculos XVIII e XIX, é que a causa das diferenças físicas entre os seres humanos ganhou uma explicação realmente hermética e criou um status inescapável para os negros e outros “homens de cor”. As novas descobertas abordavam essas concepções sobre as teorias raciais ou racistas trazendo elucidações sobre a existência de raças humanas e detalhando informações sobre suas origens, suas capacidades e habilidades inatas – religião, psicologia, moral, inteligência e sociabilidade. Essas abordagens das teorias raciais, utilizadas no século XIX, se deparam com as prontas classificações de cor de períodos anteriores.

Todavia, tentaram, sem grande sucesso, no Brasil e no mundo, deslocar as categorias de cor ao dar novos nomes, pretensamente científicos, tais como: caucasiano, ao invés de branco; mongoloide, ao invés de amarelo; negroide, ao invés de negro. Nunes (2016, p.5) descreve que, de acordo Bulcão Neto (2009), foi somente a partir da segunda metade da década de 1980 que a ciência, por meio de análises minuciosas realizadas, tanto do ADN mitocondrial, como em cromossomos Y, demonstrou que os seres humanos surgiram de um grupo apenas. Desse modo, refutam a ideia da existência da variedade de raças e origens.

No entanto, para Guimarães (2007, p.9), prevaleceu a antiga classificação de cor, acrescida do novo significado racial. No século XX, as designações pseudocientíficas foram parcialmente eclipsadas, permanecendo as cores humanas,

todavia, acrescidas de seu conteúdo racista. De acordo com Guimarães (2007), somente em meados do século XIX a ciência biológica fazia das raças humanas um objeto de estudo, por meio de avaliações do formato e do tamanho da caixa craniana, abandonando as classificações baseadas em traços fenotípicos e se concentrando no estudo da hereditariedade e dos genes. Ainda hoje, na genética, disputa-se a existência ou não de raças humanas e a conveniência de se empregar a palavra “raças” para designar populações humanas. Prevalece, entretanto, a opinião de que não existem raças humanas e que formamos todos, uma única raça.

O importante a sublinhar sobre as teorias raciais, contudo, não é de ordem biológica. Essas teorias estavam menos interessadas em conhecer e explicar a diversidade biológica e genética humana que em explicar a variação dos costumes, das culturas e das formas de sociabilidade dos povos. A sua premissa era de que as raças humanas tinham diferentes capacidades e habilidades em termos morais, psicológicos e cognitivos e de que era essa diferenciação que explicaria o variado grau de desenvolvimento das nações e civilizações na terra. Ou seja, passava-se da explicação pela geografia e pelo clima para a explicação pela constituição biológica dos indivíduos. (GUIMARÃES, 2007, p.12)

No entanto, Guimarães (2007) aponta dois equívocos na análise realizada. O primeiro, diz ele, encontra-se na premissa de que a variação das capacidades e habilidades humanas é de ordem coletiva e não individual; a inteligência. E que tal evento se distribui como uma curva normal em todas as populações humanas, independentemente dos povos. O segundo e principal absurdo consiste justamente em fundamentar uma explicação das sociedades e das culturas humanas, assim como das disposições psicológicas individuais, da biologia humana. Para esse autor, o que as teorias raciais faziam e ainda persistem presas nesses erros,

Nada mais era que reproduzir preconceitos vulgares ou refiná-los, buscando uma justificação pseudocientífica para a dominação política, a exploração econômica e os sentimentos etnocentristas e classistas dos poderosos. (GUIMARÃES, 2007, p.12)

No Brasil colônia, os portugueses usavam o termo negro não apenas para se referir aos de pele mais escura, como na Europa, mas com essa palavra designavam os povos escravos – os índios eram denominados “negros da terra” para diferenciá-los dos negros da África. João Reis (2000, p. 233) anota que na primeira metade do século XIX, na Bahia, dois termos raciais principais: “preto”, que nomeia os africanos, e “crioulo”, que designa os negros nascidos no Brasil. Porém, na segunda metade desse mesmo século, na mesma província, o mesmo vocábulo “preto” ampliou seu significado para os africanos e descendentes de africanos.

E “negro” deixou, então, de designar a “cor” e abarcou um significado mais racial e pejorativo. Contudo, o significado pejorativo e insultuoso do termo “negro”, assim como o significado peculiar com que a palavra “raça” é usualmente empregada. O que existia de negativo, inferior e insultuoso nessas palavras dá lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador. (GUIMARÃES, 2007, p.16). Vale ressaltar que:

Tanto “raça”, quanto “negro” foram palavras que fizeram um completo percurso histórico de reversão de sentido. Usado pelos europeus, primeiro, para designar pessoas e povos de cor mais escura, “negro” tornou-se, depois, designação de pessoas e povos de status social ou constituição biológica inferior, escravos ou povos submissos; para, num terceiro momento, servir de autodesignação desses mesmos povos em seus movimentos de libertação colonial e de recuperação de autoestima. (GUIMARÃES, 2007, p.19)

Desse modo, essa evolução da terminologia ocorrida no Brasil visando à autodesignação dos negros é, em parte, consequência da revolução identitária operada pelos negros em nível mundial, que se estende do final do século XIX a meados do século XX. As bases ideológicas pilares dessa revolução foram plantadas pela reapropriação e aproximação de dois termos científicos: “raça”, conceito da Biologia do século XIX, agora ressignificado para designar uma comunidade histórica e espiritual transnacional. Nessa mesma linha de acepção vem a “cultura”, apropriada como um quase sinônimo do primeiro termo, para nomear o conjunto de manifestações artísticas e materiais desse povo transnacional.

Conforme assevera Guimarães (2007, p. 20), os vocábulos “Negroes”, “nègres”, “negros” foram palavras escolhidas em inglês, francês e português, respectivamente, pela comunidade que se reivindicou parte dessa raça, para designar a si mesma. Embora mundialmente esse “povo” trace suas raízes remontando à África, nem sempre, nas diversas nacionalidades adotadas, ele reivindicou uma cultura própria, negra ou africana.

O caso extremo ocorreu precisamente no Brasil; os brasileiros negros reivindicaram-se produtores de uma “cultura negra”, de origem africana. Refere-se a algumas palavras sobre o modo como “raça” e “cultura” foram apropriadas pelos intelectuais que se definem como negros. Isso porque o primeiro a teorizar sobre a “raça negra” ao definir esse vocábulo como significado não completamente biológico, mas perto

daquilo que será determinado como “cultura”, foi Franz Boas. Entretanto, internalizado no pensamento romântico alemão, foi W. E. B. DuBois, em um discurso na American Negro Academy de 1897, que considerou a predominância dos traços espirituais e culturais sobre os traços físicos na aceção das “raças” humanas. Disse DuBois (1986):

Mas, enquanto diferenças raciais seguiram principalmente linhas físicas de raça, meras distinções físicas não podem definir ou explicar diferenças mais profundas, tais como a coesão e continuidade desses grupos. As diferenças mais profundas são espirituais, psíquicas, diferenças baseadas indubitavelmente no físico, mas que o transcendem infinitamente. As forças que unem as nações teutônicas são, pois, primeiro, sua identidade racial e o sangue comum; segundo, e mais importante, uma história comum, leis e religião comuns, hábitos similares de pensamento e uma luta consciente por certos ideais de vida.” (DUBOIS 1986: p.818-819)

Guimarães (2007, p 20) aponta que DuBois visava advogar de modo preciso uma evolução cultural autônoma e independente para os negros americanos. A ambiguidade que permaneceria em todos os negros colocados entre a nação americana e a nação negra, entre ser negro e ser americano ao mesmo tempo é desconstruída por DuBois (1986). A existência de uma “cultura negra”, expressão da “alma negra” constituiu uma crença partilhada por americanos e europeus do final do século XIX e começo do século XX. Crença essa que alimentou um sentimento intenso das diferenças entre brancos e negros e que também seria difundido no mesmo período pela descoberta e valorização feita pelos artistas cubistas e modernistas que inventaram a “arte negra” e a “arte africana”.

Guimarães (2007, p.20) lembra-se de que, nos Estados Unidos, no Caribe e na Europa, a existência de uma “cultura negra” jamais foi seriamente posta em dúvida. Ela serviu de justificativa para a luta pela emancipação política dos negros e alimentaram o ideal nacionalista pan-africanista de muitos movimentos sociais. Esse pesquisador acrescenta que a superação da classificação pseudocientífica da humanidade em cores e raças, que visa sempre subordinar a diversidade humana aos ideais igualitários e individualistas da democracia moderna pode conduzir, logicamente, e conduziu concretamente, a diferentes tipos de atitudes político-ideológicas. Para esse autor, três atitudes devem ser evidenciadas:

A primeira atitude é a negação das raças e a releitura das diferenças entre os povos humanos em termos de “cultura”; qualquer menção a raças passando a ser vista como racista. O melhor exemplo dessa postura é a

ideologia da república francesa, em não se permite que seres humanos adultos e sadios ajam na esfera pública a partir de qualquer característica particular, racial ou étnica, individual ou coletiva. A segunda atitude é a transformação da antiga raça biológica em “raça histórica”, cuja especificidade, constitui-se pela experiência em movimentos pan-africanistas ou diaspóricos. Nesse caso, o racismo é definido não em termos da afirmação de diferenças físicas ou culturais entre as raças, mas da sua hierarquização e eventual opressão. O ideal político é de representação e reconhecimento multirracial e multicultural. Finalmente, a terceira atitude prega a hibridação cultural e a miscigenação biológica entre os povos das “raças” originais, de modo a constituir, no futuro, uma só nação ou uma só humanidade de cor variada, mas misturada. (GUIMARÃES, 2007.p 21)

Nesse sentido, Guimarães (2007) alega que essa proposta repercutiu fortemente no país. Ocorreu o “embranquecimento” – baseada na crença de que a cor a predominar seria a branca. Uma segunda acepção seria o ideal freyriano de mestiçagem que, como a “raça cósmica” do mexicano José Vasconcelos (1925), advogava que a mistura de raças produziria com o tempo uma cor única e geral da humanidade ou da nação. Para Yvonne Maggie (1998, p.160), três ordens de relações sociais constroem as identidades de cor: a da cultura, a da sociedade, a da convivência intragrupal. Por isso,

A oposição "preto-branco" denota desigualdade social, e é por isso que é a oposição que se usa nos censos e levantamentos estatísticos. A oposição "negro-branco" denota diferenças culturais, de origem, e, portanto, de identidade étnica. O triângulo é imediato, porque entre o "negro" e o "branco" há o "índio", e os três formam a nação mestiça. O gradiente "escuro claro" fala da naturalidade, valoriza diferenças por contiguidade e dilui as oposições por ser relacional. (MAGGIE, 1998, p. 160),

Assim, é possível observar que as três ordens de classificação são utilizadas em momentos e situações específicas. Ao se falar de "negro", fala-se de África, de origem, da distância e do triângulo. Ao usar a oposição "preto-branco", a referência é o lugar social. Segundo Teixeira (1986, apud GUIMARÃES, 2007, p.21), esses termos nunca são usados quando se fala de próximos, só ao se falar de um terceiro distante. Ele diz que não se pode sair de uma ordem para outra com facilidade e, é por isso que, muitas pessoas falam em "tornar-se negro". Guimarães, (2007) e Teixeira (1986) afirmam que ninguém é negro, uma vez que todos nascem pretos, brancos ou pardos. As três ordens não se misturam.

Nessa concepção, os autores salientam que “Tornar-se negro significa remeter-se à origem, construir a identidade através da origem e explicar a diferença pela cultura e pela escravidão”. No entanto, dizer que a percepção das cores é socialmente

informada não contribui para elucidar porque as cores básicas – o branco e o negro; ou o branco e as outras cores – podem aparecer alinhadas em um sistema hierárquico quando se referem a pessoas. Essas ações possibilitam, segundo Guimarães (2007, p.31), tentar compreender o preconceito, que pontua:

Para a sociologia, o preconceito racial decorre de um modo específico de construir as fronteiras de um grupo social a partir de marcas que são entendidas como raciais (o pertencimento a tal grupo deriva de origem biológica comum, transmitida hereditariamente, e demarcada por características fisionômicas, físicas, cognitivas e morais). Trata-se de explicar, portanto, a construção e reprodução de certos grupos sociais, referidos como “raças”, “cores”, “imigrantes” ou “etnias”, que utilizam tais marcadores para identificar quem pertence ou não a um grupo. Para a psicologia social, ao contrário, a constituição do grupo não é objeto de investigação em si, a questão recai sobre o porquê, em um mesmo grupo, certos indivíduos e não outros desenvolvem atitudes e comportamentos negativos em relação a membros de outros grupos raciais. (GUIMARÃES, 2007, p.33)

Gordon Willard Allport (1954, p.9) define o preconceito racial, denominado “étnico”, como: “O preconceito étnico é uma antipatia baseada em uma generalização errônea e inflexível. Pode ser sentida ou expressa; dirigida a um grupo com um todo ou a indivíduo pelo fato dele ser parte desse grupo.” Allport também criou uma tipologia do acirramento das manifestações do preconceito, de passagem de atitudes de preconceito para ações discriminatórias. Vale a pena citá-lo na íntegra:

1. Linguagem insultuosa (Antilocution). Pessoas que têm preconceito falam dele. Com amigos em quem confiam ou, ocasionalmente, com estranhos podem expressar livremente seu antagonismo. Mas muitos nunca vão além dessa forma suave de ação antagonística.
2. Evitação. O preconceito mais intenso leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejado, mesmo talvez ao custo de inconveniências consideráveis. Nesse caso, o portador do preconceito não causa mal diretamente ou grupo que odeia, preferindo acomodar-se e retirar-se inteiramente da convivência.
3. Discriminação. Nesse caso, o preconceituoso age de modo ativo em detrimento de seu desafeto. Seu comportamento procura impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certos tipos de emprego, áreas residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais, ou algum tipo de privilégio social. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, protegida pelas leis ou pelos costumes.
4. Ataque físico. Sob certas condições de forte emoção o preconceito pode levar a atos de violência ou quase violência. Uma família negra indesejada pode ser expulsa à força de um bairro ou sentir-se tão ameaçada e amedrontada que prefira partir. Túmulos de cemitérios judeus podem ser profanados. Uma gang italiana pode emboscar uma gang irlandesa.
5. Extermínio. Linchamentos, pogroms, massacres e o programa nazista de genocídio marcam o último estágio da expressão violenta do preconceito. (ALLPORT, 1954, p. 14-15)

Na tradição da psicologia social, o insulto, a discriminação, a segregação, a violência física e o extermínio são decorrentes do preconceito, ou seja, de valores e atitudes que funcionam como predisposições. Nessa perspectiva, segundo Guimarães (2007, p.41), tanto o preconceito quanto a discriminação despontariam como mecanismos de manutenção de privilégios de classe. O preconceito racial seria, portanto, o modo de delimitar as fronteiras do prestígio da classe social. Nesse sentido, Roberto DaMatta (1990, P.75) pontua que “a sociedade brasileira guardaria traços de sociedade hierárquica e desigual, que os ideais individualistas e liberais não teriam conseguido reverter.

Em sociedades desse tipo seria difícil discorrer sobre discriminação posto que a própria sociedade se organize desigualmente. Nessas sociedades, para ele, “A discriminação [...] se dirige apenas [...] a quem não está integrado na rede de relações pessoais altamente estruturadas que, por definição, não pode deixar nada de fora: nem propriedade nem emoção nem relação.” (DAMATTA 1990, p.76). O que Guimarães (2007, p.44) quer dizer é que o movimento contra essas ideias preconceituosas ou o protesto social, particularmente o protesto negro, ocorria sobre plataformas discursivas e com políticas de ordem igualitária, servindo-se de teorias de justiça social que afrontavam a hierarquia dos grupos de status. Na concepção de Allport (1954, p.11),

O preconceito no sentido psicológico de julgamento negativo e generalizador certamente existe nas sociedades de casta, nas sociedades escravistas, ou nos países onde se acredita em feitiçaria, tanto quanto em sociedades eticamente mais sensíveis. Se o preconceito é, ou não, acompanhado por um sentimento de ultraje moral é um assunto totalmente diferente. (ALLPORT, 1954, p.11)

Para Guimarães (2007), alguns cientistas sociais empregam o conceito de “racismo” apenas para as épocas posteriores ao advento das teorias raciais do século XIX, enquanto outros utilizam o conceito também para se referir às sociedades coloniais e escravistas das Américas. Na primeira definição, se ganha em precisão histórica, na medida em que atuamos com a “mentalidade” de cada época. Na segunda acepção, se ganha com o escopo comparativo, abordando como um problema à parte a moralidade e a sociabilidade específicas de cada época e de cada sociedade. (Guimarães, 2007, p. 45-46).

Guimarães (2007, p 47-48) aponta também que o racismo surgiu na cena política brasileira como doutrina científica, ao se aproximar da abolição da escravatura e, conseqüentemente, da igualdade política e formal entre todos os brasileiros, mesmo entre esses e os africanos escravizados. O autor alerta que o racismo brasileiro não deve ser lido apenas como reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão. Consistiu também no modo como as elites intelectuais, majoritariamente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiram às disparidades regionais crescentes que se avultavam entre o Norte e o Sul do país, decorrentes do declínio do açúcar e da riqueza trazida pelo café.

Isso porque o intelectual negro brasileiro forjou e vulgarizou, desde a campanha abolicionista, uma visão positiva da contribuição dos africanos para a construção nacional e para a constituição moral do povo brasileiro. Tal visão coexistiu por várias décadas com uma atitude integracionista politicamente passiva, por meio da qual os mulatos e negros buscavam evidenciar que a cor era a única diferença entre eles e a elite branca, sem qualquer implicação moral ou cultural. Contudo, a partir da terceira década do século XX, a atitude passiva foi abandonada em favor da mobilização política e do cultivo da identidade racial. Por outro lado, o processo de politização das diferenças raciais vivenciado pelo mundo no Ocidente, no entre guerras, e no Brasil, teve no integralismo sua maior expressão. No entanto, ainda que sua origem possa ser atribuída aos fatores mencionados anteriormente, a verdade é que esse novo modo racial de se identificar como brasileiro sobreviveu à derrota do fascismo europeu e se firmou como importante forma de integração do negro na sociedade brasileira. Assim, por meio dos dispositivos constitucionais apresentados por Nabuco (1999, p.23), Gilberto Freyre resumiu que no conceito de mestiçagem ocorreu uma relativa estagnação econômica e social brasileira, entre a abolição e os anos de 1930.

Tal fato oportunizou que o modelo de integração racial pelo transformismo das elites negras (embranquecimento) se firmasse como hegemônico e limitasse a mobilização coletiva e a arregimentação políticos como meios de inclusão social. Já para os militantes do Movimento Negro Unificado (MNU) dos anos 1980, que se perguntaram também “O que é o Brasil?”, a resposta mais corrente foi a de um país

multirracial, dominado por uma minoria branca, que explorava a maioria negra, a exemplo do que se passava na África austral:

Excetuando os índios, progressivamente exterminados, o africano escravo foi o primeiro e o único trabalhador do novo país. E durante 3 séculos e meio ergueu as estruturas econômicas deste gigante chamado Brasil. Nas plantações de cana-de-açúcar, nos algodoais, na mineração de ouro, diamante e prata, nos cafezais, bem como em todos os demais elementos formadores da economia nacional, nutriram do suor e do sangue martirizado do negro escravo. O negro escravo será o próprio corpo e alma deste país. Mas a despeito dessa realidade histórica inegável e incontraditável, os africanos e seus descendentes nunca foram e não são tratados como iguais pelos segmentos minoritários brancos que completam o quadro democrático nacional. Esta minoria de ascendência europeia tem mantido a exclusividade do poder, do bem-estar, e da renda nacional. (MNU 1988:53)

No entanto, mesmo após 30 anos desse relato realizado por esse órgão, a realidade sobre o negro ainda persiste. As ações racistas no meio virtual e por parte de personagens da política nos anos de 2017 e 2018 têm reforçado a ideia de segregação racial e as manifestações racistas pela maioria dos cidadãos. Para Guimarães (2007, p.66-67), os intelectuais negros dos anos 1950, como Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, ou o autor contemporâneo Joel Rufino dos Santos (1995) compreendiam que o povo brasileiro é negro. Por sua vez, Ramos (1995) analisa e

Define o negro como um ingrediente normal da população do país, como povo brasileiro, carece de significação falar de problema do negro puramente econômico, destacado do problema geral das classes desfavorecidas ou do pauperismo. O negro é povo, no Brasil. Não é um componente estranho de nossa demografia. Ao contrário, é a sua mais importante matriz demográfica. E este fato tem de ser erigido à categoria de valor, como o exige a nossa dignidade e o nosso orgulho de povo independente. O negro no Brasil não é anedota, é um parâmetro da realidade nacional. A condição do negro no Brasil só é sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu. (RAMOS 1950, p.200)

Nos anos 1950, Guerreiro Ramos elaborou uma nova ontologia política para o negro no Brasil, ao dizer que o povo brasileiro não é apenas mestiço, mas negro, não no sentido de uma raça, mas de um lugar, como aponta corretamente Rufino (1995, p. 28):

Negro não é uma raça, nem exatamente uma condição fenotípica, mas um topo lógico, instituído simultaneamente pela cor, pela cultura popular nacional, pela consciência da negritude como valor e pela estética social negra. Um indivíduo preto de qualquer classe, como também um mulato intelectual ou um branco nacionalista (por exemplo) podem ocupar esse

lugar e dele, finalmente, visualizar o verdadeiro Brasil. (RUFINO, 1995, p. 28)

Ademais, Guimarães (2007, p.69) reitera que esse relevante deslocamento de sentido contribui para uma longa tradição do pensamento social brasileiro negro, cujas principais características consistiam em: denunciar o isolamento moral e social dos negros, induzido pela estética e pela ciência europeias; abordar os africanos como colonizadores do Brasil; apreender o país como produto do trabalho negro; ver a classe trabalhadora brasileira como originária dos escravos africanos, dos artesãos e artistas negros e mestiços; perceber a cultura e os costumes dos africanos como base de nossa cultura popular. Guimarães (2007, p.69) também acrescenta que:

Na segunda metade do século XX, começa a alterar-se o modo de combate ao preconceito racial. Este, por sua vez, se torna cada vez mais sutil. Utilizando uma imagem cara às ciências sociais, poderíamos falar da “invenção do racismo.” Até pouco depois da Segunda Grande Guerra a palavra “racismo” era utilizada quase que exclusivamente para referir os preconceitos escancarados, as discriminações, segregações e genocídios justificados por doutrinas raciais. Com a grande imigração de trabalhadores das colônias e ex-colônias para a reconstrução da Europa e com a luta dos negros americanos por direitos civis, o termo incorpora-se ao vocabulário erudito e político para aludir a formas refinadas e subreptícias de traçar diferenças e pertencimentos, a partir de traços físicos e fisionômicos constantes do vocabulário das raças. (GUIMARÃES, 2007, p.69)

O que mudou no pós-guerra foi justamente a concepção do que seja racismo. E não apenas no Brasil. Tampouco tal transformação conceitual foi um fenômeno de imitação e de subserviência cultural, ainda que tenha sido rapidamente assumida, nos anos 1970, por intelectuais brasileiros que estavam exilados na Europa ou nos Estados Unidos. A mudança foi mais abrangente. Assim, ao refletir sobre a utilização do termo “racismo” nas ciências sociais e na política, dizem Michael Banton e Robert Miles:

Até o final dos 1960, a maioria dos dicionários e livros escolares definiam [o racismo] como uma doutrina, dogma, ideologia, ou conjunto de crenças. O núcleo dessa doutrina era de que a raça determinava a cultura, e daí derivavam as crenças na superioridade racial. Nos 1970, a palavra foi usada em sentido ampliado para incorporar práticas e atitudes, assim como crenças; nesse sentido, racismo [passa a] denota[r] todo o complexo de fatores que produzem discriminação racial e, algumas vezes, frouxamente, designa[r] também aqueles [fatores] que produzem desvantagens raciais. (BANTON e MILES 1994: 276)

De acordo com Guimarães (2007, p.83), “Um racismo sem correspondente antirracismo corresponderia à eliminação física ou cultural do grupo racializado.” Na

visão desse pesquisador, “Se a mestiçagem foi, durante muito tempo, uma política ativa de antirracismo, nos dias de hoje é a ideologia do multirracismo”. Isto quer dizer que “O reconhecimento das diferenças construídas pelo preconceito, mas acompanhado de garantias de igualdade econômica, social e política, que desponta como ideologia de maior potencial para combater, em sua expressão coletiva nacional, o preconceito racial”. Outro autor, Laraia (2009, p. 47), compreende que “O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado”. Isso quer dizer que “Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”. Nesse contexto, Fanon (1980), ao dialogar com a questão social e cultural do ser humano, assinala que:

Estudar as relações de racismo e cultura é levantar a questão da sua relação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com seu semelhante devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural (FANON. 1980, p. 36).

Nessa perspectiva, Laraia (2009, p. 72) complementa o pensamento de Fanon (1980) argumentando que o fato de que o homem ver o mundo por meio da sua cultura tem como consequência a propensão em considerar seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. O autor assinala ainda que tal tendência, denominada etnocentrismo, tem sido responsável em seus casos mais extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. Para Santos (1980), “O mito da democracia racial é uma forma brasileiríssima bastante eficaz de controle social” (SANTOS, 1980, p. 45). Entretanto, o Órgão das Nações Unidas do Brasil – ONUBR (2013), em debate sobre questões sobre relações culturais, declara em sua página on-line que:

Os afro-brasileiros constituem mais da metade da população brasileira, no entanto, são sub-representações e invisíveis na maioria das estruturas de poder, nos meios de comunicação e no setor privado. Esta situação tem origem na discriminação estrutural, que se baseia em mecanismos históricos de exclusão e estereótipos negativos, reforçados pela pobreza, marginalização política, econômica, social e cultural (ONUBR, 13 de abril de 2013 – sítios on-line).

Nessa ótica, Silvio Luiz de Almeida (2018, p. 40) define que raça “É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutural social marcada por conflitos antagônicos”. Almeida (2018, p.63) complementa que em um país “desigual como o Brasil, à meritocracia avaliza a

desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal”. Entretanto Achille Mbembe (2014, p.66-67), alega que racismo e raça são conceitos definidos pelo Estado, de tal forma que ele sempre utilizará tais definições para manter a normalização dos crimes por ele praticados. Tal fato legitima as práticas de violência com base no ordenamento jurídico elaborado pelo e para o Estado.

Não obstante, Almeida (2018, p.87) salienta que “A representatividade, nesse caso, tem o efeito de bloquear posições contrárias ao interesse do poder instituído e impedir que as minorias evoluam politicamente, algo que só é possível com o exercício da crítica”. Para esse autor, há alguns dispositivos, tais como a Carta das Nações Unidas (1945), a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho e a Declaração para Eliminação de todas as formas de discriminação (1965) que auxiliam no combate ao racismo repudiando e punindo aqueles que insistem nessas práticas.

Nesse sentido, os artigos constitucionais corroboram com essa causa, servindo de arcabouço jurídico para combater esse mal. Há, por exemplo, no Código Penal, no art.140, parágrafo 3º - a injúria discriminatória; na Lei nº 7.716/89 – o crime de racismo; a Lei nº 7.347/85 - ação civil pública; a Lei nº 9.455/97- lei contra tortura; a Lei nº 10.639/03 - a obrigatoriedade da inclusão da história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar; os artigos 927 a 954 - danos morais (p.185-186). Além delas, a Constituição da República Federativa do Brasil preconiza que:

[...]

Art.3º constituem objetivos fundamentais:

I- Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

III- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º.

VIII - Repúdio ao terrorismo e ao racismo. [...]

Ademais, Almeida (2018, p. 59) afirma que:

O fato de parte expressiva de a sociedade considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistam em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros.

O sistema escravagista não fez com que no século XXI ainda exista racismo, da mesma forma que a ideologia de supremacia branca não faz com que os negros não sejam incluídos. Todos esses fatores conectados que reproduzem o racismo, pois está estruturado em todas as relações sociais. (ALMEIDA, 2018, p. 59)

Além disso, Almeida (2018) corrobora com os autores Munanga e Gomes (2006, p176) ao explicitar essa realidade ideológica de supremacia racial quando os autores salientam que “Vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país.” Esses autores apontam também que:

[...] por isso que dizemos que as diferenças mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos desde crianças a olhar a diversidade humana - ou seja-as nossas semelhanças e semelhança partir das particularidades diferentes formas do corpo, cores de pele, cabelo, olhos... nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada. (MUNANGA e GOMES, 2006, p.178,)

O estudioso Sérgio Gomes da Silva (2002c, p. 2) contribui bastante ao fazer uma análise interessante sobre as concepções idealizadas de outras pessoas no Brasil contemporâneo. Segundo ele, atualmente, o ato de “Conceber o outro como um dos nossos semelhantes parece cada vez mais difícil em nossa cultura”. Ele questiona o fato de que mesmo agora, nos tempos modernos, “Nossos traços físicos e nossa sexualidade ainda são alvos de discriminação e preconceito, principalmente, quando entendemos esses traços desqualificadores como pertencentes a minorias”.

Convém salientar que o racismo não é algo atual, pois a história do país vem registrando suas sequelas há mais de três séculos e persiste. O problema reside no fato da importância de reverter essa situação hoje, já que os próprios negros se sentem inferiores, em período semelhante de sua existência, pois vivenciam frequentemente a ênfase da ideia cristalizada pelos “indivíduos brancos”, isto é, a de que os negros são inferiores. Nunes (2016, p. 2), baseado nesse fato histórico, entende “Que esta direção é guiada por valores que não foram inventados por nós: foram construídos nas lutas históricas das classes, dos grupos e indivíduos que buscaram romper com as opressões, as alienações e discriminações.”

Assim, na visão desse autor, “A luta contra o preconceito é individual e coletiva; é uma pequena mediação no universo das lutas históricas pela liberdade e emancipação humana, mas indispensável ao alcance de ambas”. Para tanto, Fanon (2008, p.147) alega que “O branco está convencido de que o negro é um animal”, e complementa salientando que se torna normal e rotineiro a necessidade “De se defender desse ‘diferente’, isto é, de caracterizar o Outro”, o qual seria o suporte de suas preocupações e de seus desejos. Barroco (2017, p. 6) salienta que, impreterivelmente, o preconceito,

[...] está presente em diversas práticas de discriminação contra formas de vida e modos de comportamento que não são aceitos em suas diferenças e particularidades. Mas os diferentes preconceitos – contra mulheres, negros/as, homossexuais, imigrantes, idosos/as, pessoas com deficiência, entre outros/as – comungam de uma mesma atitude, de um mesmo comportamento e forma de pensar.

A autora assegura de que a abordagem de qualquer forma particular de preconceito supõe a apreensão da natureza do preconceito, de suas raízes sociais e de sua dinâmica no interior da vida cotidiana, configurada pela alienação e pela sociabilidade do momento atual (BARROCO, 2017, p. 7). Entre as justificativas para a relevância do combate ao preconceito, segundo Barroco (2017), pode-se dizer que: “[...] a realidade atual da sociedade brasileira, que evidencia a legitimação, por parte da sociedade, de um caldo de cultura ultraconservadora, expressa em práticas fascistas e irracionistas”.

Dentro dessas ações, testemunha-se com certa intensidade, várias “Manifestações cotidianas de ódio e violência contra quem pensa e age de forma diferente relevam um cenário assustador e regressivo, do ponto de vista político e civilizatório, em que a intolerância e a discriminação marcam presença obrigatória” (BARROCO, 2017, p. 7). Nessa perspectiva, Renato Mezan (1998, p. 226) diz que o preconceito quer dizer:

[...] o conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial definidora da natureza do grupo, e, portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem.

Ao seguir esse pensamento, Barroco (2017, p. 8) afirma que não é mais novidades que essas condições sociais interfiram na vida cotidiana, na subjetividade dos

indivíduos, em seus valores e sentimentos. Todos esses itens contribuem para a reprodução de ideias, hábitos, modos de comportamento, que motivam a sua inserção em ações e movimentos coletivos que podem ou não reforçar o preconceito. A autora alerta que esse sentimento de intolerância “Está presente em diversas práticas de discriminação contra formas de vida e modos de comportamento que não são aceitos em suas diferenças e particularidades”. Além disso, ele atinge todos os grupos denominados de minorias, os grupos com pouco prestígio socioeconômico e/ou que estão mais fragilizados.

É necessário, assim, analisar, explorar a vida cotidiana, bem como sua estrutura e dinâmica para começar a entender as manifestações do preconceito, pois é nesse âmbito que ele é produzido e reproduzido. Contudo, a vida cotidiana é necessária à construção e ao desenvolvimento social dos indivíduos, pois não existe vida social sem cotidianidade, as relações afetivas se originam nesse contexto, nessa rotina. Por isso, ela é responsável pelas diferentes exigências de manutenção das relações da vida de cada indivíduo. Essa manutenção, isto é, o desenvolvimento das relações sociais se manifesta em diversos momentos, tais como as exigências da vida privada, do trabalho, do descanso e das atividades sociais sistemáticas de intercâmbio, como as de lazer, as religiosas, entre outras.

Em consonância com essa ideia, Chauí (1997, p. 116-117) afirma que essa forma de pensar, presente na vida cotidiana, corresponde ao senso comum, apresentando diversas características: subjetivismo, ajuizador, heterogêneo, individualizador, generalizador, causalista. Essas concepções estão vinculadas ao processo de generalizações feitas pelo ser humano sobre todas as coisas. Barroco (2017, p. 10) denomina essa ação de ultrageneralização que, segundo ela, quando somada à unidade entre pensamento e ação, a sua fixação imediata na aparência da realidade, facilita a construção de estereótipos e analogias. Esses conceitos construídos e organizados para compreender as coisas e as pessoas vão sendo incorporados na mente de cada indivíduo pela tradição e pelos costumes, além de serem reproduzidos como verdades inquestionáveis.

Entretanto, Chauí (1997, p. 116-117) explica como as características das formas de pensar podem contribuir para o nascimento dos estereótipos e das analogias sobre

coisas e pessoas, lugares, sentimentos, entre outros atos da vida de cada sujeito. A primeira característica consiste no “subjetivismo”. Segundo ela, está na forma que o pensar se manifesta, aflorando por meio dos sentimentos e opiniões de cada indivíduo e/ou grupo. E são concepções aprendidas ou associações que vão sendo reproduzidas como se fossem universais e valessem para todos os tempos e situações.

A segunda é denominada “ajuizador”. Ou seja, é um ato de pensar que exprime o juízo imediato de situações por parte de indivíduos, grupos e classes, tendo por parâmetros sua percepção de mundo, a qual foi construída por meio de suas relações familiares, na escola, e em todo o seu meio social. O terceiro aspecto consiste na manifestação de um pensar de forma “heterogêneo”. Esse ato diferencia fatos e pessoas por percebê-los como diversos, mas sem indagar se isso é apenas uma aparência, em contrapartida ao quarto, que é “individualizador”. Essa ação confere especificidade a cada coisa, fato ou indivíduo. A pessoa particulariza ao observar cada item como algo isolado e autônomo, entretanto, não adiciona a ele seu contexto histórico, seu passado e/ou seu contexto social.

Já o “generalizador” refere-se à forma de separar e juntar coisas, fatos e pessoas. Essa característica da forma de pensar faz com que o sujeito procure reunir em uma só ideia ou opinião coisas, pessoas e fatos semelhantes, sem indagar se isso seria apenas uma aparência. O indivíduo diferencia sem investigar a diferença e reúne sem pesquisar a semelhança. E, por fim, o “causalista” que, para organizar o que separou e reuniu, tende a estabelecer relações de causa e efeito. Essas características do senso comum são realidades da vida humana e também inerentes à dinâmica da vida cotidiana de cada sujeito.

Assim, essa dinâmica rotineira da vida cotidiana se reproduz pela repetição de um ritmo fixo e de um mesmo modo de vida. Isso auxilia no reforço na construção e/ou reprodução de juízos de valor que precedem as demandas práticas da vida cotidiana. Nesse contexto são produzidos também os diversos julgamentos, os pré-conceitos sobre as coisas experienciadas diariamente. São feitas analogias e associações e também são elaborados conceitos e/ou estereótipos sobre coisas, fatos, sentimentos e pessoas. Pelo exposto, pode-se dizer que, se a escola é uma

espaço socioeducativo que permite e promove a construção de relações sadias no dia a dia de cada aluno, combater as formas de pensar preconceituosa é emergente, partindo do pressuposto de que a construção desses juízos de valores processam cotidianamente, conforme assinalou Barroco (2017, p. 11).

Nessa concepção, as atividades supõem a relação dos humanos com os objetos da natureza e com as de produção e consumo. A autora, inclusive, diz que a própria atividade explicita a correção e a veracidade de uma generalização. Barroco (2018, p. 12) adverte que “Quando se trata das relações sociais, envolvendo juízos de valor sobre os comportamentos dos indivíduos, sobre as relações sociais estabelecidas entre eles, a generalização torna-se problemática”. Na visão dessa autora, se cada “verdade” desses juízos provisórios não for verificada na prática ou pela reflexão, dará espaço para a reprodução de preconceitos”. No entanto, devido a não estabilidade do comportamento e do pensamento, haverá sempre a oportunidade e as condições de se modificar na prática as formas de pensar.

A socióloga Heller (2000, p. 44) discorre que “Toda ultra generalização é um juízo provisório ou regra provisória de comportamento: provisória porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática”. Assim, existem duas possibilidades de responder às situações que cotidianamente interpelam nossa interpretação e julgamento, usar ou não o julgamento, a opinião, as analogias sobre a situação vivenciada, por meio de questionamentos, reflexões. E a escola, nesse contexto, tem muito a contribuir ao provocar essas reflexões quando o aluno carece desse hábito em seu convívio social fora da escola.

Não obstante, esse vocábulo denominado preconceito tem sua respectiva gênese relacionada à sua problematização quando se trata de questões raciais e sociais. No caso dos negros, o fomento do preconceito ocorreu com a entrada deles no Brasil por meio da exploração da mão de obra escrava. Após sua libertação, os negros permaneceram à mercê da sociedade “predominantemente” branca, em busca de uma identidade própria. Nesse sentido, o verbete preconceito ganha outra palavra para reforçar a ação de atitudes de juízo de valor sobre determinada pessoa com fenótipo africano. Sérgio Gomes da Silva (2002, p. 2) afirma que o racismo traz, em

sua genealogia, um processo de negação ao considerar que homens e mulheres são diferentes daquilo que se convencionou chamar de maioria branca apenas pelo caráter hereditário e tom da pele. De acordo com Mezan (1998, p. 226),

[...] podemos dizer que o racismo é a forma que assume o preconceito quando o grupo portador das características repugnantes ou indesejáveis é uma raça, e não uma profissão, uma corrente de opinião, os moradores de certa região ou localidade etc. [...] Por trás da aparente tautologia - o racismo é o preconceito contra uma raça - oculta-se um complexo problema, que é o da própria conceituação do que seja uma “raça”. (MEZAN, 1998, p. 226)

O autor ainda afirma que está noção surgiu com os progressos da biologia do século XIX, tendo de início a aparência de um conceito epistemologicamente tão sólido quanto os de célula ou de tecido. Mezan (1998) enfatiza que esse conceito, desde cedo, direcionou-se a uma utilização ideológica, no sentido de “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção”. A primeira consiste na ideia “de encarnar o corpo e os ideais do ego do sujeito branco”. A segunda seria “A de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”. Jurandir Freire Costa (1986, p. 227) acredita que o racismo refere-se a colocar “As raças humanas numa escala com graus inferiores e superiores”. Para tanto, Motta e Caldas (2006) reforçam essa assertiva assinalando que

Nossos preconceitos raciais são velados e são quase despercebidos, pois ficam encobertos por uma malha de variações dificilmente definidas. Esses preconceitos velados não deixam de ser uma forma de discriminar, de impor diferença, de lembrar quem é superior e quem é inferior na sociedade. (MOTTA, CALDAS, 2006, p. 46).

Para Silva (2002b), a gravidade de que “Ainda hoje, somos identificados enquanto indivíduos por nossos traços e estereótipos, persistindo a valorização das nossas diferenças e não das nossas igualdades”. O autor pontua que “Quando discriminamos sujeitos negros, isso acontece porque não admitimos que pessoas iguais a nós possuam um traço físico desqualificador diferentes daquilo que ousamos chamar de maioria”. Ora, à sociedade branca coube a tarefa de destruir a identidade do sujeito negro em prol de um ideal de ego branco. Costa (1986, p. 103), pontua que o ideal de ego é “Um produto formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto”. Segundo ele, tais ações acabam “Favorecendo o surgimento de uma identidade do sujeito compatível com o investimento erótico do seu corpo e de seu pensamento”. Também Silva (2002b) salienta que os negros “abdicam”, de certa forma, de um

ideal de ego negro por um ideal de ego branco ao não se valorizarem em prol de um “produto cultural” da maioria branca.

Isso resulta na busca por algo que não condiz com o próprio corpo, caracterizando o estado de alienação da própria identidade e dialogando com a ideologia do branqueamento discutido por Munanga (2005). É devido a essa subversão de ideal de ego branco que os movimentos antirracistas lutam, ou seja, batalham contra esse estado de alienação, na tentativa de resgatar sua cultura, seus costumes, seus valores, sua identidade. Kehl (1996, p.14) complementa afirmando que “O narcisismo, que consiste no modo de satisfação privilegiado das pulsões do eu, tolera mal a convivência com o diferente. Tal ação estimula o caráter totalmente reativo do mandamento ‘ama o próximo como a ti mesmo!’”.

Entretanto, tal ideia suporta menos ainda o confronto com o minimamente diferente, aquele que ameaça não apenas o campo da satisfação das necessidades vitais dos sujeitos como o das identificações, o campo imaginário em que o eu constitui os atributos que compõem o narcisismo secundário. Em consonância com essa concepção, Deivison Mendes Faustino (2013, p. 17) argumenta que a luta de classes é uma realidade que não se restringe ao universo europeu e deve ser observada em suas particularidades históricas, no contexto colonial.

Nesse contexto, Rocha (2016, p.7) reitera que, uma vez que “Em sociedades em que manifestações racistas convivem com o discurso da democracia racial, infelizmente, os mecanismos jurídicos que condenam tais atitudes não têm dado conta da magnitude do preconceito e da discriminação racial.” Nesse panorama sobre as questões raciais, salienta o fato de que em todas as esferas da vida social as populações negra e indígena são as que mais aparecem em desvantagem socioeconômica e de representação em espaços de poder e decisão. Segundo ela,

O conceito de raça que é, muitas vezes, utilizado em uma conotação biologicista, ultrapassada, conservadora e sem fundamentação científica, deve ser compreendido hoje como uma construção sócio-histórica, despidida de qualquer elaboração com bases biológicas. Raça, entendida nesta perspectiva, é uma categoria complexa, multifacetada e indispensável ao debate sobre discriminação racial e racismo. E a sua apropriação, sob a perspectiva da totalidade social, se faz premente e necessária no âmbito dos estudos e reflexões acerca do racismo nas sociedades contemporâneas (ROCHA, 2016, p.8).

Além disso, Rocha (2016, p.8) aponta que na concepção desse estudioso, seja qual for seu grau de indeterminação, a ideia de raça evidencia a continuidade das descendências, o parentesco pelo sangue, a hereditariedade das características fisiológicas, e mesmo das psicológicas e sociais. Entretanto, ao se considerar o ponto de vista da biologia genética, a ideia de raça é desprovida de conteúdo de valor científico. Esses dois autores reforçam a ideia utilizada pela ciência da assertiva de que não existem “raças”, no plural, e sim raça, ou seja, todas as pessoas descendem de uma única raça: a Raça Humana.

A esse contexto a autora acrescenta a existência dos movimentos sociais negro e antirracista nesse processo de abandono da concepção biológica do termo raça e de sua ressignificação como uma categoria foi fundamental para análise das relações e desigualdades étnico-raciais. Rocha (2016) ainda complementa essa afirmação dizendo que devido à tragédia do nazismo, muitos pesquisadores, na tentativa de superar a ideia de raça com a acepção biológica, utilizaram o termo etnia para se referir a povos como os judeus, índios, negros, entre outros grupos. Gomes (2005, p. 50), por sua vez, entende que essa atitude refletia a intenção de “Enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais mas, sim, por processos históricos e culturais”. O autor Cashmore (2000, p. 198) adverte salientando que:

Não há relação entre os dois conceitos raça e etnia, embora o autor reconheça que, na atualidade, haja, muitas vezes, uma superposição dos dois, “à medida que um grupo, denominado de raça, é frequentemente expulso das principais esferas da sociedade e obrigado a suportar duras provações, sendo essas as condições que contribuem para o crescimento de um grupo étnico.

Soma-se a eles a concepção de Munanga (2003, p. 12) ao pontuar que pode haver, dentro de um mesmo grupo “[...] “identificado” como sendo raça branca, negra ou amarela, várias etnias em sua composição”. Ou seja, há de se observar que “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão”. A esse conjunto, tem de se levar em conta também que esse grupo possui “uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Nesse sentido, para Rocha (2016, p. 9), ao utilizar a expressão “relações étnico-raciais” para

abordar as relações sociais baseadas na condição de raça ou etnia, estaríamos abarcando ambas as categorias.

A autora acrescenta que quando se trata de um país miscigenado como o Brasil, formado por uma forte e rica diversidade étnico-racial, pessoas com cores, culturas, sociabilidades e até línguas, muitas vezes diferentes, isso pode gerar certa dificuldade ou resistência em relação ao registro, no que tange a cor nos instrumentos de identificação e em sistemas de informação. Contudo, desde o primeiro censo de população realizado no país em 1872, o quesito cor esteve presente, tendo quatro opções de resposta: “branco”, “preto”, “pardo” e “caboclo”.

Barroco (2017) revisita os escritos da filósofa Heller (2000, p.9) e complementa que a reprodução do senso comum será sempre favorecido na dinâmica da vida cotidiana por meio das analogias e estereótipos, conseqüentemente, dão lugar aos preconceitos. Entretanto, as autoras alertam que embora o hábito e a repetição, a unidade entre o pensamento e a ação alimentem a reprodução do senso comum e dos preconceitos, sua origem é social. Isso que dizer que os próprios sujeitos criam uma conexão com os preconceitos na vida cotidiana pelo fato de “Na própria sociedade predominarem – embora em outro plano e com variações – sistemas de preconceitos estereotipados e estereótipos de comportamento carregados de preconceitos”. Para Barroco (2017, p.10),

A grande parte dos preconceitos gerados no senso comum refere-se a orientações de conduta transmitidas por meio de máximas e provérbios que se popularizam por se configurarem como advertências ou conselhos oriundos de uma sabedoria acumulada pela experiência e reproduzidos como senso comum.

Com base nessa assertiva, em uma análise mais panorâmica da sociedade brasileira, as máximas reproduzidas pelo senso comum desempenham uma função social de orientação moral e política, pois compreendem as condutas tidas como corretas e verdadeiras. Essas orientações, concepções sobre coisas e pessoas oriundas das rotinas cotidianas consistem em veículos de difusão de normas de comportamento orientadas por valores, preceitos, costumes indicativos de uma determinada visão de mundo, de uma moral e de uma ideologia. Assim, exemplos como “lugar da mulher é na cozinha” ou “cada macaco no seu galho” expressam um sistema de preconceitos alicerçado socialmente em cultura com grande parte dos

preconceitos oriundos de uma sociedade conservadora, machista, classista, gerados no senso comum em um cenário muito autoritário e discriminatório sem orientações de conduta (BARROCO, 2017, p. 14).

Portanto, o sistema social absorve essas ideias de verdades, analogias e inferências veiculadas ao dia a dia de cada indivíduo e ele vai também absorvendo ideologicamente os juízos de valor reproduzidos e popularizados referentes aos comportamentos, à forma de se comportar, de valorar os objetos e as relações sociais. O teórico Dallari (1996/1997, p. 89) pontua que os preconceitos podem se objetivar de forma direta ou indireta. Os diretos se afirmam abertamente, facilitando sua identificação e seu enfrentamento. O autor afirma que se trata “De um comportamento que expõe abertamente os seus preconceitos, às vezes, até com orgulho e arrogância, como se estivesse afirmando uma que ninguém pode pôr em dúvida”. Para esse autor, aparentemente, esse comportamento direto é mais nocivo, porque é irredutível.

Entretanto, ele alerta de que o maior risco encontra-se no preconceito indireto. Para ele, a “Atuação disfarçada, sinuosa, que se esconde por traz de uma fachada de neutralidade, objetividade e respeito igual para todos os seres humanos”. Acrescenta que as raízes do preconceito consistem na ignorância, na educação domesticadora, na intolerância, no egoísmo e no medo, como, por exemplo, da ignorância social contra os índios (DALLARI, 1996/1997, p. 89-90)

Dallari (1996/1997, p.95) considera também que o medo é uma das mais frequentes manifestações de preconceito: “contra famílias pobres ou pessoas sem instrução superior, contra imigrantes nacionais e internacionais”. Nesse sentido, afirma que as correntes conservadoras manipulam o medo e controlam os meios de comunicação, difundindo o preconceito de que “Os partidos de esquerda são inimigos da propriedade privada, da família e da religião, do progresso e da paz social”. Diante de tais pressupostos, Barroco (2017) traz a reflexão de que o preconceito se constitui por meio da permanência de julgamentos de valor provisórios, acrescentando que apesar de tais julgamentos de valor não se restringirem à moral, são também avaliados politicamente, esteticamente. É relevante salientar que essa

avaliação preconceituosa, na maioria das vezes, tende a ser moralista, julgando diferentes situações com parâmetros morais. A autora reitera que:

Ao mesmo tempo, o preconceito pode se manifestar na moral, na política, na cultura, partindo de diferentes classes, grupos sociais e indivíduos, em situações que reproduzam o dogmatismo, o autoritarismo, o julgamento provisório baseado em avaliações parciais e estereótipos, sob diversas referências de valor. O que caracteriza tais avaliações, além das citadas acima, é a intolerância em face do outro e o julgamento prévio de sua conduta, sem a análise da totalidade de sua prática concreta. (BARROCO, 2017, p. 14)

Para Heller (1988), a maioria dos preconceitos são provenientes dos grupos dominantes, uma vez que a práxis política efetiva só pode ter êxito quando se coloca na superioridade de um pensamento insento de preconceitos, capaz de discernir com certa clareza o que é possível fazer em dada situação concreta. Desse modo, o preconceito nega a razão crítica, a teoria e se apoia no senso comum, tornando-se facilmente cooptada pela ideologia dominante de evidente caráter conservador-reacionário no contexto atual.

Há algumas implicações que obrigam a adoção de medidas visando lutar para romper esses laços de segregação. A primeira implicação refere-se ao “impedimento da liberdade e da autonomia”. Barroco (2017, p.16) assevera que, rotineiramente nas relações do dia a dia, “Nossas escolhas tendem a se orientar para as nossas necessidades singulares imediatas, limitando a liberdade e a autonomia”. Isso porque uma escolha mais livre e autônoma envolve o conhecimento das alternativas possíveis, a consciência do seu significado e de suas implicações sociais. Nesse contexto, sucessivamente, será relevante tomar uma decisão convalidada por motivações e exigências éticas, políticas, teóricas e práticas direcionadas ao contexto social. Por conseguinte, o sistema de preconceitos impede as escolhas autônomas e conscientes, estreitando e desfigurando a margem real das nossas vicissitudes e da nossa liberdade, conforme assinala Heller (2000, p.9). O segundo prejuízo resultado do preconceito refere-se à “negação do conhecimento crítico”.

Na medida em que se apoia, de forma dogmática, em “verdades” inquestionáveis, obtidas através da aparência da realidade, da generalização de fatos conhecidos, de crenças conservadas pela tradição cultural, pela ideologia dominante e pelo senso comum, o preconceito impede o conhecimento crítico e abrangente das determinações da realidade, de suas conexões e contradições. (BARROCO, 2017, p.17)

Há também outros sete malefícios elencados sobre as implicações resultantes do preconceito. Trata-se da “dominação de classe e violação de direitos”, já cristalizado em sociedade brasileira, junto à presença do “conservadorismo e irracionalismo” arraigado com frutos promissores por mais de séculos; a “discriminação e intolerância” testemunhada diariamente em todos os espaços do país, junto a isso a prática de um “moralismo” exarcebado acrescido de um “conformismo” já perpetrado nos costumes de muitas famílias declaradas tradicionais.

E o resultado desses eventos é o “retrocesso de conquistas sociais e lutas históricas”, aliado à “humilhação e sofrimento” das minorias, sendo a colheita a “alienação”, a desigualdade com sérias “implicações profissionais”. A autora conclui que essas ações sempre reforçam os mitos e ditos populares. Quanto aos mitos, a autora cita a crença de que os “pobres” são sempre concebidos como violentos, bem como as classes trabalhadoras como “classes perigosas”. Há também a questão da supremacia da raça branca e a inteligência superior dos homens, contribuindo com o adensamento de uma cultura conservadora e irracionalista para a dominação, a discriminação e a violação de direitos, individuais, sociais, culturais, econômicos.

A prática do conservadorismo e do irracionalismo, segundo Barroco (2017, p.17), não abre espaço para o questionamento crítico e se entrega à negação da razão, reproduzindo esteriótipos e conservando, pela tradição e pelos costumes, determinada sociedade e cultura. Tais ações enfatizam a face irracionalista e conservadora do preconceito, que costuma ser amenizado pelo conservadorismo, o que contribui para a disseminação da discriminação e intolerância. Conforme Barroco, o ato

[...] da negação do outro, da discriminação, da intolerância, do desrespeito ao outro, da violência contra o outro por questões de inserção de classe social, identidade de gênero, etnia, idade, condição física, orientação sexual, religião – todas elas inscritas em nosso Código de Ética como discriminações que não podem ser aceitas, de acordo com os princípios do código. A atitude de fé sustenta a base emocional dos preconceitos, produzindo intolerâncias que, movidas pelo par amor/ ódio, exclui os outros de modo autoritário e intolerante. (BARROCO, 2017 p.18)

Junto a tudo isso, os modelos pré-concebidos de comportamento, a atitude preconceituosa, enquadram moralmente os comportamentos políticos, estéticos,

científicos e promovem um moralismo fruto de uma alienação moral. Dessa forma, são incorporados e reproduzidas normas e valores que servem de orientação para as decisões, bem como a ação pragmática e generalizante na rotina a que somos submetidos diariamente sob influência dessas concepções de senso comum. Esses esteriótipos já cristalizados e engessados pela tradição cultural estimulam a produção do conformismo, o que impede e/ou limita as decisões e escolhas de cada um.

E como resultado dessas perspectivas alienadas, ganha-se com o retrocesso de conquistas sociais e lutas históricas vilipendiadas por atitudes de discriminações, intolerâncias, bem como a negação e violação de direitos, a disseminação de mitos irracionalistas, de ideias e valores favorecedores de várias dimensões de dominação. Isso porque o preconceito também viola princípios éticos e políticos valorosos e o conjunto das forças sociais emancipatórias e democráticas, as quais desviam e/ou bloqueiam o caminho em direção à liberdade.

Segundo Barroco (2017, p.20-21), todas essas implicações apontadas criam bases para que o preconceito se torne uma forma de alienação, que se objetiva em relação: primeiro, ao próprio sujeito, que não se apropria do conhecimento necessário à avaliação de seus juízos provisórios, permanecendo ignorante em relação a ele mesmo, bem como às implicações de suas ações, e que se empobrece ao não ampliar sua consciência, suas escolhas e sua margem de liberdade. Em segundo lugar, tem o sujeito em sua relação com os outros, na medida em que ele os aliena de diferentes formas de sua humanidade, de seus direitos. Desse modo, o preconceito se constitui por meio da permanência de julgamentos de valor provisórios, muito embora os julgamentos de valor não se restrinjam à moral. Isso porque também avaliamos politicamente, esteticamente entre outros. – mas a avaliação preconceituosa tende a ser moralista, julgando diferentes situações com parâmetros morais.

Junto ao preconceito e racismo surge o vocábulo “discriminação”. Esse verbete consiste em qualquer forma de manifestação e segregação preconceituosa na tentativa de denegrir a imagem de alguém, seja por manifestações públicas de desprezo ou por comentários inofensivos, em ambientes mais restritos. O Estatuto

da Igualdade Racial (2010, p.13), parágrafo único, conceitua discriminação racial como:

I - toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010, p.13).

A discriminação racial constitui na materialização concreta do preconceito, mostra suas facetas no âmbito das relações sociais, em diferentes formas e situações. Envolve desde atitudes de hostilidade expressa com palavras (escritas ou faladas) a símbolos que criam ou reforçam estereótipos racistas. Por isso, ao compreender essas manifestações e a gravidade delas, além de perceber que as maiores vítimas já lutavam por anos em buscas de igualdade de direitos, o poder público resolveu aprovar algumas leis para criminalizar esses atos. Roseli Rocha (2016, p.11), inclusive, lembra que o Brasil é signatário de inúmeros pactos internacionais de defesa dos direitos humanos e de combate ao racismo.

Além disso, a Constituição Federal de 1988, traz em seu artigo 5º, inciso XLII, que a prática desse crime é inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. A Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como “Lei Caó”, foi aprovada com o objetivo de regulamentar a disposição constitucional, definindo os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. O texto diz que “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989). Convém ressaltar que o racismo se constitui na retórica de justificativas da origem do preconceito debatido por Barroco (2017) e Heller (2000). Já Rocha (2016, p.11), define o racismo como:

A crença na existência de raças e sua hierarquização. É a ideia de que há raças e de que elas são naturalmente inferiores ou superiores a outras, em uma relação fundada na ideologia de dominação. As características fenotípicas são utilizadas como justificativa para atribuição de valores positivos ou negativos, atribuindo a essas diferenças a justificativa para a inferiorização de uma raça em relação à outra.

Ele aponta a questão de que racismo se manifesta de diferentes formas, desde atitudes no âmbito das relações individuais, a relações estruturais e institucionalizadas. Essas manifestações se constituem tanto em ações concretas de

discriminação racial, como em atitudes de omissão frente a injustiças decorrentes da condição étnico-racial. Além disso, também consistem na produção de múltiplas violências, guerras, desigualdade racial, perseguição religiosa, extermínio, bem como se encontram subjacente a ideias preconceituosas e a práticas de discriminação, segregação, isolamento social e aniquilamentos.

Conforme explica Aparecida Bento (2002, p. 3), a “Discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito”, por isso ela se manifesta “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito”. Para Rocha (2016, p.13), trata-se de uma situação concreta ou de ameaça aos direitos e à dignidade humana, portanto, a discriminação racial viola direitos, produzindo e ampliando a desigualdade. Ela retira da pessoa a dignidade, afasta-a do acesso a bens e serviços, a expõe a situações vexatórias, humilha, invisibiliza, e também causa isolamento social às vítimas.

O racismo apresenta argumentos que “justificam” diferenças, privilégios e desigualdades entre seres humanos. Contudo, como não há base científica para tais argumentos, estes podem ser considerados preconceito. A ideia de culturas superiores e inferiores também é uma forma de manifestação do racismo na atualidade, assim como a visão negativa e preconceituosa sobre determinados grupos sociais que gera mecanismos de desigualdades sociais e econômicas. Outro mecanismo é aquele que atua na vida cotidiana por meio da exclusão ou da discriminação direta, ainda que de maneira discreta amável e polida. O racismo é um problema atual e requer, entre outras coisas, de um esforço pessoal para não perpetuar a reprodução e a legitimação do preconceito.

O racismo também pode ser percebido quando há desigualdades sociais e econômicas, provocadas por mecanismos diversos entre grupos de diferentes raças, desde que haja práticas discriminatórias que podem ser atribuídas à ideia de raça. Nesse caso, os grupos discriminados enfrentam desvantagens em relação às condições sociais e econômicas. Outra forma de perceber o racismo é conhecer o funcionamento do sistema social. Isso é possível quando grupos humanos identificados por traços raciais são postos em situação desfavorável do ponto de vista econômico, político, social e cultural. Desse modo, racismo não é uma

ideologia que justifica a desigualdade, mas um sistema que reproduz tais desigualdades.

Além dessas práticas, o racismo também se manifesta no preço dos serviços, nas qualificações formais exigidas, nas qualidades pessoais nos diplomas e aparências. Pelo exposto, julga-se relevante e urgente desconstruir julgamentos e concepções cristalizadas e contaminadas, adquiridas culturalmente. E propiciar o conhecimento de outras margens, de uma raça totalmente humana, que traz consigo diferentes identidades e uma diversidade de cores, resultando em um mosaico cultural, também denominado multiculturalismo. Ao conhecer, aprender e obter informações fundamentais sobre preconceito e racismo, a escola, por exemplo, como fundamental ambiente de formação, precisa estimular práticas diferenciadas, por exemplo, nas aulas de História.

Para isso, entre diversas opções, as professoras de História devem priorizar questões históricas, apresentar biografias e relatos de líderes de movimentos negros, épocas e etapas históricas que relatam os eventos como ocorreram, de forma imparcial, inclusive, utilizando outros recursos, como filmes, discursos, fatos que relatem a vida e os desafios enfrentados pelos negros. Na escola, a disciplina de Ensino Religioso também pode contribuir desde que os objetivos pedagógicos se direcionem para a tolerância às aptidões e às escolhas do outro, no que tange aos valores, à solidariedade, ao afeto para com o outro. A finalidade desse estudo minucioso é trazer novos conhecimentos para a vida de cada educando, suscitando-lhe a dimensão das diferenças, mas tendo em mente que elas sempre se complementam. Para tanto, há trabalhos, textos, filmes, vídeos, letras de músicas, poemas que abordam essas temáticas e se direcionam para a apreensão e a compreensão de que o outro e a diferença fazem parte do ser humano com anseios e necessidades iguais. Ademais, a literatura consegue deslocar os sujeitos envolvidos e oportunizar voz àqueles que precisam falar junto à sensibilidade de se colocar no lugar do outro e rever as práticas das relações humanas.

3 O NEGRO, A ESCOLA E O CURRÍCULO

“Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”

(Gilberto Freyre, Casa Grande e Senzala)

No prefácio da obra “Superando o racismo na escola”, Paulo Renato Souza (1999) alerta que “Esse caldo de cultura muitas vezes gera atritos e conflitos em casa, na rua, no trabalho e na escola”. Para o então Ministro da Educação, o conhecimento dessa causa visava “Preencher o vazio da desinformação e corrigir a distorção de valores étnicos”. Já para a autora Botelho (2011, p. 27), “As discussões em torno da educação inclusiva têm avançado no Brasil e promovido à reversão de alguns paradigmas educacionais vigentes, [...]”. Haja vista que “No que se refere à educação visando à valorização da população negra brasileira, [...] ainda se encontram inúmeras resistências”. Munanga (2012) afirma que “a educação colabora para a perpetuação do racismo” enquanto que Cavalleiro (2017) adverte que:

Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. (CAVALLEIRO, 2017, p. 10)

Segundo Botelho (2011, p. 27), “Educar para a igualdade tem como pressuposto uma educação antirracista”. Na visão dessa autora, “A perspectiva educacional antirracista promove um convívio harmonioso entre os diferentes, impedindo que os preconceitos se concretizem em discriminações, xenofobias, sexismos e racismos”. Ao dialogar com a proposta de Bhabha (2014), isso seria um trabalho além da fronteira da cultura. Ou seja, trata-se de uma educação como ponte entre as fronteiras, que perpassam os limites das raças, das questões sociais, das questões políticas, econômicas e, se fortifica na aceitação do multiculturalismo e da diferença étnica. Assim,

É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimular ao da articulação ambulante, ambivalente, do além do que venho traçando: Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens (BHABHA, 2014, p. 25).

Umas das vias dessa ponte, para esse autor, seria como afirma Botelho (2011): “Conquistar equidade para os diversos grupos étnico-raciais”, aceitando a diversidade como algo natural. Mas ela também afirma que isso “Depende de inúmeras ações”, as quais devem estimular a promoção dessa equidade. Dessa forma, a ação impera o trabalho pedagógico para a promoção.

[...] da igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania, como prevê a legislação brasileira que garante “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira”, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BOTELHO, 2011, p. 27).

Em consonância com essas ideias, Carla Liege Rodrigues Pimenta (2012), em artigo apresentado no IV Fórum Internacional de Pedagogia em PiauÍ – FIPED, em 2012 - ao discursar sobre a Lei nº 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino de História, da cultura africana e da afro-brasileira - faz uma revisita a um parágrafo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A parte citada pela palestrante diz que o trabalho com esse material auxilia ao professor e aluno: “Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” (PIMENTA, 2012, p. 1). A autora salienta ainda que:

No Brasil ao longo dos últimos cinco séculos, praticamente todos eles, a história que se contou sobre o processo de formação da nossa sociedade foi muito mal contada à medida que ora desconsiderava ora omitia ou mesmo desvirtuava o papel das diversas etnias que contribuíram para sua edificação. Nesse sentido, até pouco tempo atrás, a nossa história foi contada apenas a partir da perspectiva do elemento europeu, o que pouco contribuiu para a promoção do reconhecimento de que somos uma sociedade etnicamente multifacetada. Para incluir no currículo das nossas escolas o ensino da história do Brasil, com menos lapso em relação à formação do povo brasileiro, foi necessário a força da lei. (PIMENTA, 2012, p. 1)

Nota-se que há sempre uma lacuna, uma dívida histórica com esse povo, bem como sempre se observa o indício e a persistência da narração de uma história única já anunciada por Chimamanda Ngozi Adichie (2012). E há sempre um reforço para escrever a história baseada na perspectiva do colonizador, o que dificulta construir a identidade do negro brasileiro segundo Munanga (2012). Isso porque durante séculos as políticas públicas voltadas para a educação brasileira apresentaram historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. De acordo com o Decreto Lei nº 1.331/1854, não era permitido admitir

escravos nas escolas públicas e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Assim, Pimenta (2012, p. 1) reitera que:

A partir dos anos de 1980, a proposta de tornar as nossas escolas um espaço voltado para a valorização das diferenças culturais ganhou destaque em todo o país, não só em decorrência dos movimentos internacionais, mas, principalmente, como resultado dos movimentos sociais e políticos promovidos pelos negros brasileiros.

Entretanto, isso ocorreu apenas em 2003, com a Lei de nº 10.639, quando foi instituída a obrigatoriedade de se debater o assunto e vivenciar um discurso sobre a africanidade, ausente muitos anos do debate nas escolas, conforme apontou Pimenta (2012) anteriormente. De acordo com Botelho (2011, p. 27-28), “Mesmo com avanços na área educacional para as chamadas minorias, a equidade étnico-racial em território brasileiro ainda necessita de várias ações sociopolíticas, com destaque para a sensibilização intensiva dos brasileiros”. Nessa linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (PCN’s) orientam:

[...] para tornar as nossas escolas um ambiente onde a temática da pluralidade cultural possa possibilitar o “[...] conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, [...] conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (PCN’s, 2001, p. 19).

Entretanto, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, já reforçar a reflexão sobre as diferenças, dezesseis anos depois ainda havia resistência de algumas pessoas e unidades de ensino que viam e veem o temático racismo como um fato folclórico. Por isso, os PCN’s vieram reiterar a proposta em 1997 acerca da importância de debater esse assunto na escola. Para Pimenta (2012), a referida lei, de 2003, pareceu derivar de observações relacionadas à persistência dessas problemáticas e o trabalho pedagógico ainda estava destoado dos eventos que ocorriam entre os muros da escola e na própria sociedade. Somado a isso, na atualidade, após vídeos publicados em redes sociais e pichações em paredes das universidades com declarações gravemente ameaçadoras contra os afrodescendentes (PIMENTA, 2012), o assunto se torna extremamente urgente. Assim, o propósito foi unir forças para que fossem:

Elaboradas e instituídas ao longo das duas últimas décadas, estas leis e diretrizes estão voltadas da reestruturação curricular baseado num conteúdo que valorize a história e a cultura dos diversos grupos que compõem a nossa sociedade, às exigências da formação inicial e

continuada, dentre outras mudanças, mas todas ainda em andamento (PIMENTA, 2012, p. 2).

A autora deseja que “[...] com inserção da temática, combater os discursos disseminados pela elite brasileira de que negros e indígenas não eram civilizados, sem cultura e nada contribuíram para formação da sociedade brasileira, além de sua força de trabalho” (PIMENTA, 2012, p. 2). Ressalta que “Esta concepção disseminada principalmente nas escolas influenciou a nossa sociedade como um todo”. Nessa mesma concepção, Pimenta (2012, p. 2) usa as palavras de Pereira e Andrade (2007, p. 57) de “Que a escola tornou-se para a classe dominante um lugar de reprodução das estruturas sociais”, pois “As classes mais favorecidas têm acesso a uma formação que privilegia e legitima as desigualdades sociais”. Nessa circunstância ideológica de incessante reprodução da desigualdade, Pereira e Andrade (2007, 57-58) salientam que “Os indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas, em sua maioria descendentes de africanos, possuem pouco ou quase nenhuma oportunidade de terem suas histórias reconhecidas e valorizadas neste contexto”.

É importante ressaltar que a proposta contemplada pela Lei nº 10.639/03 não se constituiu em novidade, visto na Constituição Brasileira de 1988 já aparecer a orientação para o reconhecimento que o Brasil é uma sociedade pluricultural e multiétnica. Tanto na Constituição de 1988 em seu Artigo 206, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) em seu Artigo 3º, afirmam que o ensino no Brasil deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles: [...] a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [e o] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. (PIMENTA, 2012, p. 3)

Conclui-se, então, que a ausência dessas práticas na escola estaria contrariando a orientação da Constituição de 1988. Perante isso, é pertinente o discurso de Bhabha (2014) em sua reiterada enunciação sobre o fato da necessidade de “alcançar outras margens”, “ir além”, transitar nos “entre-lugares”. Além da insatisfação com o modelo de educação se arrastar por décadas e as medidas tomadas ainda não serem suficientes. A pesquisadora insiste na ideologia proposta pela Carta Magna de uma educação ética que abarque a diversidade:

Entendendo-se assim, que o nosso ensino deverá ser norteado pelo reconhecimento da pluralidade sociocultural da sociedade brasileira e da realidade diversificada dos alunos presentes em sala de aula, o que possibilitará edificar uma proposta de educação para diversidade, ancorada na consideração e valorização da cultura de cada um (PIMENTA, 2012, p. 3)

Para consolidar esses princípios, ficou estabelecido no Artigo 26 da LDB/96 que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...] (PIMENTA, 2012, p. 3).

Para Pimenta, após a institucionalização da Lei nº 10.639/03, foram acrescentados à LDB/96 os artigos 26-A, 79-A e o 79-B, que orientam de maneira preliminar o elenco de conteúdos a serem trabalhados com a temática história e cultura afro-brasileira e africana:

[...]

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (LDB, ARTIGO 26-A, 1996).

De acordo com Jaciara Maria de Medeiros Pessôa (2012), por meio do:

[...] reconhecimento dessa discriminação fez com que o Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, implementasse um conjunto de medidas com o objetivo de corrigir injustiças e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, através de uma nova visão da formação da sociedade nacional (PESSÔA, 2012, p. 415).

Essa autora reforça seu discurso ao dialogar com as ideias de Munanga (2012), a respeito de que “É notório que ao longo de sua história nosso país estabeleceu um modelo social excludente com reflexos na área da educação e cultura, impedindo que milhões de brasileiros tivessem o pleno conhecimento da sua história”. Todas essas medidas consistem em um instrumento importante no combate ao enfoque eurocêntrico e etnocêntrico da educação brasileira. Nessa perspectiva, a autora Pimenta (2012, p. 5) assinala que “Estas mudanças, em parte, resultam de movimentos internacionais estruturados para instituir o reconhecimento da diversidade como princípio norteador de todas as formas de relação entre os povos”. E também ressalta que:

A “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” realizada em Jomtien no ano de 1990, promulgou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, afirma ser a educação o instrumento indicado para promover a superação das disparidades entre a relação aos [...] grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (PIMENTA, 2012, p. 5).

Diante do exposto e com base nesses pressupostos, a escola, apesar de todas as dificuldades, vem contribuindo para a construção de um novo paradigma de educação e de currículo, cujo foco principal é promover e oportunizar o diálogo entre as diferenças, segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Ferrão Candau (2008, p.35), é importante que considerassem a escola como espaço de cruzamento de culturas e saberes. Os autores acrescentam que

A escola deve se constituir em espaço de divulgação da história e da memória dos grupos étnicos e, por conseguinte, atuem no reforço e na manutenção da identidade dos mesmos. A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 36)

Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa-ação também pretende contribuir de forma semelhante a que Pimenta visa alcançar em seu artigo. São reflexões que:

Em linhas gerais, a adoção desta nova proposta educacional, as nossas escolas tornar-se-ão o principal espaço de valorização da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, do mesmo modo que contribuirá para a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescendentes presentes nas escolas e nas universidades (PIMENTA, 2012, p. 7).

Em relação ao currículo, para Moreira (2001), é uma ferramenta privilegiada por meio do qual propostas e práticas multiculturalmente comprometidas vêm sendo e podem ser implementadas no país, tanto em projetos oficiais de ensino como em projetos paralelos da unidade escolar. Já na visão de Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição cultural e sua função social consiste em transmitir às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Os autores afirmam que um dos problemas que têm ainda afligido a educação é sua visão homogeneizadora da cultura escolar, o que a torna, na verdade, um espaço de conflitos, possui os alunos que não se adaptam à realidade que encontram, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

De acordo com Silva (2008), essa situação passa a ser impregnada de poder em sua constituição, ao mesmo tempo em que seus efeitos criam e reforçam relações de poder e legitimam, cada vez mais, os atos discriminatórios, principalmente, racistas. Dessa forma, para Moreira e Candau (2003, p. 160), pode ser o momento de a escola ser chamada a desempenhar outro papel. Observa-se que “Além de ser mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser também idealizada como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas”.

Para os pesquisadores Moreira e Candau (2003, p. 163), “Muitos dos relatos sobre situações de discriminação mostraram, também, que a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos”. Apesar disso, as instituições escolares tendem a não reconhecer tais conflitos, reforçando, dessa forma, o preconceito. Em uma concepção analítica do multiculturalismo, a escola deveria desafiar o preconceito imbuído de práticas pedagógicas mais empenhadas com a pluralidade de culturas existentes na unidade de ensino. Isso porque trabalhar a identidade negra representa a luta das identidades multiculturais e, muitas vezes, o preconceito racial é também endossado no ambiente escolar.

Na mesma perspectiva dialética concordam Silva (2008) e Michael W. Apple (2008), ou seja, o poder é visível no currículo, por meio dele pode ser selecionado o que é legítimo e o que não é. Isso pode contribuir para criar situações subalternas e dominantes, pois na medida em que o processo de representação privilegia um grupo como dominante, este passa a ser o padrão legítimo, fazendo com que o outro grupo seja subalterno, conseqüentemente, excluído. O currículo consiste em um instrumento muito valioso para se sonhar uma nação. E na ausência de um planejamento com assertivas igualitárias, esse instrumento educacional formativo pode ser perigoso no sentido de ser constituído de múltiplas narrativas.

É possível utilizar o discurso do grupo dominante e suas histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas. Nesse sentido, observa-se que, no currículo, o outro cultural é sempre um problema, pois a nossa identidade está sempre presente. Essa questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e, ao mesmo tempo, um

problema pedagógico curricular. Trata-se de um problema social em um mundo heterogêneo e, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. Por isso a necessidade de se pensar um currículo coerente com a realidade multicultural. Para Ana Canen e Antonio Flávio Barbosa (2001):

[...] sendo estes tratados de forma exótica, folclórica e limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária, etc. a idéia é que a sensibilidade à pluralidade cultural passa pelo reconhecimento e pela aceitação da diversidade, sem que se faça necessário o questionamento dos mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, as discriminações e as exclusões. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 27-28).

Nessa mesma linha, Gomes (2003) ressalta que “ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre brancos e negros foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano” (GOMES, 2003, p. 76). Isso porque essa relação deve ser desconstruída por meio do diálogo e das relações interpessoais, no cotidiano escolar, por meio de planejamentos direcionados à valorização das diversas culturas, do respeito ao diferente e do exercício da tolerância e cidadania. É imprescindível também considerar a formação do professor para poder avançar nesse processo de evolução educacional. Para Serrano (2002, p. 21), “Caminhamos para uma sociedade pluricultural e pluriétnica na qual o mosaico de culturas será cada vez mais variado, rico e diversos”. Para tanto, o profissional da educação precisa se apropriar dessa ideia para que a receptividade dessa diversidade seja mais contemplada e valorizada.

Gomes (2001) faz uma indagação em relação ao espaço ocupado pela cultura africana nas unidades de ensino e questiona o fato de que, em geral, essa cultura ainda é tida como algo externo aos indivíduos e não é organizada em conteúdos constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade. Nessa concepção, essa temática vem sendo representada apenas por meio de danças, músicas, futebol, da sensualidade das mulatas e do carnaval. Assim, a cultura africana acaba se limitando às datas comemorativas nas escolas, perdendo-se a oportunidade de se criar um diálogo acerca da identidade dos negros que tanto contribuíram e contribuem para formar a sociedade brasileira. O professor Paulo Freire (2000, p. 39) já afirmava que “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. É esse novo que Bhabha (2014) sugere, ou seja, urge

transpor as margens e repensar as práticas etnocentristas e eurocentristas da educação.

Além disso, para Gomes (2001), ser negro, no Brasil, é mais do que um dado biológico. Segundo essa pesquisadora, trata-se tanto de uma construção histórica quanto política. Portanto, os alunos precisam perceber que, por meio da luta por seus direitos, o negro consegue ocupar seu espaço na sociedade e mudar, assim, sua realidade e a visão dele perpetuada há tanto tempo.

Neste estudo, isso foi constatado no relato do aluno LOC (2018) – sujeito da pesquisa, quando a professora perguntou sobre preconceito. Para ele, tal ação consiste no fato de “Que algumas pessoas não respeitam as diferenças alheias, não têm respeito por uma pessoa diferente” (LOC, 2018). Quanto ao racismo, disse que se trata de “Uma coisa idiota que não deveria existir, pois, independente de tudo, somos iguais”. Outro aluno, LV (2018), assinalou que consiste em um “Desacato, uma falta de educação e que ninguém gosta de ser tratado assim” e o racismo seria o ato de “Uma pessoa que lhe julga pela cor, seu jeito sem saber o que realmente você é”. O aluno VFA (2018) afirmou que o preconceito “É quando nós julgamos algo ou fazemos um pré-julgamento de algo sem conhecer direito só porque pensamos diferentes ou somos diferentes de certa pessoa”.

Quanto ao racismo, “É quando você acha que alguém é pior que você ou que não é como você apenas por ser de outra raça”. Por isso é relevante refletir na assertiva do pesquisador Apple (2008) a respeito de que o currículo é fruto das tensões, dos conflitos e das concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Portanto, não tem sentido o professor continuar mantendo um currículo monocultural, etnocêntrico, se sua sala de aula possui diversidade cultural e seus alunos têm vivências diferenciadas. Isso exige um pensamento e uma prática consoante com a realidade vigente.

Ademais, ao desejar uma escola para todos é preciso considerar o multiculturalismo, em que os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento são substituídos por diversos contributos. Entretanto, os atores das salas de aulas exigem do professor a capacidade de flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o

êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar, e uma prática que quebre os paradigmas etnocêntricos, segregacionistas. Assim, ao analisar as opiniões relatadas pelos alunos, observou-se que a concepção deles sobre preconceito e racismo refere-se à ausência de conhecimento e à intolerância à diferença. Nesse contexto, é preciso refletir sobre o trabalho da escola para diminuir e erradicar essas concepções a respeito da própria raça, da raça do seu semelhante e da formação do povo brasileiro.

Em seu trabalho *Indagações sobre o currículo*, Gomes (2007) defende a tese de que a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Para essa pesquisadora, falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra os processos de colonização e dominação. A autora vai além quando defende que o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Possui um caráter político e histórico constituindo uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida é elaborada por meio de uma relação entre pessoas.

Segundo Silva (in GOMES, 2007, p. 23), o currículo, o conhecimento e a cultura são produzidos no contexto das relações sociais e de poder, junto ao processo de produção - no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais. Gomes (2003, p.77) mostra que “Tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir a cultura negra no Brasil é assumir uma postura política”. Percebe-se, portanto, que os negros, no Brasil, estão cultural e socialmente excluídos e, muitas vezes, a escola desconsidera esses aspectos no dia a dia, camuflando ainda mais o preconceito. Além disso, como a escola sempre praticou um currículo organizado do ponto de vista do colonizador fica cada vez mais difícil almejar o sucesso de professores e alunos negros que foram submergindo sua identidade devido a um cruel processo de esquecimento de sua história e de sua cultura de origem. Munanga (2006, p. 18) explica que:

O que significa se “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da

diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (MUNANGA, 2006, p. 18)

Ao confrontar as situações constatadas pelos alunos à explicação de Munanga (2006), pode-se dizer que o quesito cor é utilizado, na maioria das vezes, não como uma diferença biológica, mas sim como instrumento de exclusão social, de discriminação e de preconceito. Esse pensamento é concretizado nas falas das duas alunas a seguir: “Racismo é quando a pessoa tem preconceito com a cor do outro” (LSI, 2018), e segundo outra aluna: “Acho que o preconceito é o pré-conceito, uma avaliação que fazemos de alguém sem nem conhecer essa pessoa, apenas por causa de sua cor, religião e seu gênero. E racismo é o que você faz de alguém apenas por sua raça” (MED, 2018). Para Munanga (2006):

[...] as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (MUNANGA, 2006, p. 18)

Outro fato importante abordado no texto refere-se ao posicionamento da escola em relação ao diferente: “O diferente começa a sofrer cedo, já no primário, onde os demais, de mãos dadas, e até mesmo alguns adultos, por omissão, se unem para transformar o que é potencial em caricatura”. Nota-se, pois, como a escola é, muitas vezes, responsável por criar atitudes discriminatórias e preconceituosas, excluindo o diferente. É por isso que Silva (2007, p. 97) vê a questão da identidade e da diferença não só como um problema social, mas também como um problema pedagógico e curricular:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem um com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2007, p. 97)

Nessa perspectiva, Gomes (2008, p. 83) mostra que, “Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética, poderá apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo”. Nesse

mesmo sentido, Freire (2000, p. 35) aponta para a questão da liberdade no sistema educacional ao afirmar que:

[...] Nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. (Freire, 2000, p. 35)

Ao comparar as ideias de Gomes (2008) e de Freire (2000), pode-se inferir que a educação para a liberdade somente será possível quando as pessoas envolvidas nesse processo se libertarem de suas visões dogmatizadas e preconceituosas a respeito de todo aquele que, de uma forma ou de outra, é considerado “diferente”. Se isso ocorrer, assim como sugere Bhabha (2014), será possível abrir a porta e a mente para que o multiculturalismo comece a florescer em nossas escolas, transformando nossas ações, modos de pensar e agir em relação ao outro, bem como valorizando as potencialidades na formação de sujeitos integrantes de uma sociedade plural. Para Botelho (2011, p. 28)

É importante que os educadores – negros e não-negros – percebam os diferentes saberes presentes na sociedade e como cada grupo étnico racial contribuiu na formação da identidade do País. Para uma população educacional multirracial, como a latino-americana, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que resignifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula por meio de recursos diferenciados de ensino-aprendizagem e de material didático representativo do diverso contingente populacional brasileiro. (BOTELHO, 2011, p.28)

Desse modo, segundo a autora, há orientações relevantes que favorecem condições pedagógicas para desenvolver relações raciais harmoniosas, que têm como pressuposto a adoção, no cotidiano, de “[...] atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...]” (BRASIL, 1998, p. 7). Além dessas questões, para Silva (2007), o professor deve trabalhar a interdisciplinaridade por meio de temas que abordem a cultura afrodescendente para construir uma ponte entre a África antes dos colonizadores, a diáspora no Brasil e a África atual.

O docente precisa utilizar diversas estratégias didáticas e, assim, promover a integração das disciplinas com projetos interdisciplinares, ou seja, de maneira que toda a escola trabalhe com o mesmo objetivo e adote postura semelhante para combater o preconceito racial. Segundo Gomes (2001), deve-se garantir que a

escola seja igual para todos, respeite e reconheça a peculiaridade do povo negro e que não dependa apenas de princípios legais e formais. Esses conceitos esclarecem que crianças negras e não negras, mulheres e homens negros e não negros sejam tratados com igualdade, independente da cor da pele, etnia, religião e cultura.

Na opinião de Cavalleiro (2000), a educação não racista precisa ser pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos para a prática da cidadania. É preciso entender que a criança negra não é moreninha, marronzinha nem pretinha. A autora salienta que se ela reclama que não quer ser negra, ela está dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a esse grupo racial. Ao invés de chamá-la de moreninha para disfarçar sua negritude, deve-se cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo.

A autora alerta que é preciso discutir a discriminação no ambiente escolar e, assim, perceber a discriminação com crianças e adolescentes negros. Isso porque são objetos de diversas formas de racismo: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, negação da filosofia de vida, negação da nossa posição como seres iguais. Na prática, a cultura negra passa a ser o folclore dos órgãos públicos e nas escolas. Além disso, afirma também que cabe aos agentes educacionais adotarem um discurso direto positivo direcionado às crianças e aos adolescentes negros, com elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou por seu comportamento. Desse modo será possível garantir, aos grupos discriminados, que também recebam estímulos, pronunciados de maneira clara e direta, bem como valorizar a cultura familiar ou o grupo racial ao qual pertence à criança.

Para Quirino (2012, p. 68), as lutas em torno da identidade étnica ou regional, quer dizer, em torno de propriedades estigmas ou emblemas ligadas à origem por meio do lugar de origem e; também das demais marcas que lhe são correlatas constituem um caso particular das lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por essa via, de fazer e desfazer os grupos.

Quirino (2012, p. 68) alega que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica e da negação, do desprezo do medo do diferente, principalmente, ao se referir aos ancestrais africanos. O que acontece é que, para a maioria dos envolvidos no processo da educação escolar, a exclusão do negro, seja ela no dia a dia da escola, seja por meio do material didático, não é percebida. Para muitos, ainda existe uma névoa ideológica de viver em uma democracia racial, o que não condiz com a realidade porque os negros estão afastados de seus direitos como cidadão e ainda lutam por oportunidades semelhantes às aquelas que são facilmente conquistadas pelos brancos.

Diante disso, faz-se necessário o empenho e a reflexão em estudos direcionados para os afros brasileiros. Estudos que estejam inseridos na historiografia da educação brasileira e que contribuam com verdadeiras análises sobre os aspectos excludentes da história, que menosprezam os setores pobres e não europeus. Portanto, conhecer a luta do negro no espaço educacional é necessário para fomentar estudos dessa natureza. E também porque é de suma importância esse resgate histórico, pois, no atual contexto, essa problemática de estudos sobre as trajetórias educacionais do negro no Brasil é tema “[...] que, além de terem sido desconsiderados nos relatos oficiais da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento” (CRUZ, 2005, p. 23). E, também, porque, trata-se “[...] de entender nossa ‘história e’ nossa ‘identidade’” (MUNANGA, 2006, p. 18). Barros (2005, p. 91), aponta isso em uma citação no texto “Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX”, na qual:

Entendemos que o acesso à escola era elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores) (BARROS, 2005, p.91)

Em relação a isso, Brandão (2006, p. 10) afirma que, “Existem povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância”. Souza (2001) pontua que isso

[...] Tem evidenciado que não é apenas a diversidade econômica que explica a menor representatividade do negro no sistema de ensino, mas por ser a escola reprodutora dos preconceitos raciais. Nela se reproduz o

etnocentrismo do branco que nega aos negros as diferenças étnico-culturais, é nela que se aprende a história do dominador branco esquecendo-se da mãe África e dos seus descendentes (SOUZA, 2001, p. 11).

Entretanto, é fundamental considerar que a educação deve ser um processo amplo de construção de saberes culturais e sociais, os quais fazem parte do sentido humano e devem promover o objetivo maior da escola como formadora de conceitos e responsável para abordar a diversidade étnico-racial. E ela precisa atender a todos os alunos, com todas as suas peculiaridades e diferenças. Contudo, em relação ao negro, muitas foram às posturas, entre elas, havia a opinião de que, para mantê-los em seus postos de trabalho, por exemplo, seria necessário educá-los, visto que deveriam obter conhecimentos novos para a demanda daquele mercado de trabalho em questão. Além disso, a população ainda os criticava, pois, estes, segundo Barros (2005),

“[...] também foram considerados, motivos de [...] preocupação com a especificidade de herança escrava: o atraso – atribuído aos egressos do cativo e seus descendentes – ameaçava atrapalhar os planos de forjar a nação que se desejava – uma nação civilizada ou, em outras palavras, branca”. (BARROS, 2005, p. 81),

Convém ressaltar que, após o Brasil passar de monarquia para a república, um ano após a Abolição, tal fato também não produziu efeitos consideráveis para os ex-escravos, pois eles sequer foram mencionados na Constituição que governou o Brasil no período de 1824 a 1891. Contudo, embora a constituição republicana tenha reiterado os direitos dos cidadãos brasileiros à liberdade, segurança e propriedade, a Carta Magna não alcançou todos os cidadãos, visto que “Todos eram supostamente iguais perante a lei, mas a mobilidade dos ex-escravos foi delimitada pela oligarquia liberal”, conforme assinala DAVIS (2000, p. 33). Desse modo, o negro, porém, passou a ser considerado apenas uma mera “máquina de produção”, ou seja, passou a receber uma educação voltada para o trabalho e para a construção da nação. No entanto, segundo Moreira (2005), a diversidade é uma riqueza e não deveria criar problemas. Assim, a identidade brasileira não deve ser construída baseada em uma única cultura, considerada superior, que é a ocidental.

Nessa perspectiva, a escola tem papel preponderante e deve ensinar os alunos como os portugueses, os japoneses, os negros entre outros, contribuíram para o desenvolvimento do país, bem como nenhuma cultura é melhor do que a outra como

pontua Moreira (2005, p. 37). Assim, grande desafio para a educação, diante da Lei nº 10.639/03, é tratar a discriminação e desigualdade social como um fenômeno histórico. No que tange ao material didático, eles não contemplam a diversidade racial tão presente em nossa sociedade. Os alunos,

[...] ao estudarem a história da população negra brasileira, não deparam com referências positivas de um passado histórico do qual seja possível que negros tenham orgulho ao se identificar com a história de seus ancestrais/antepassados; e no qual, paralelamente, brancos percebam o grupo negro como participante do desenvolvimento do país (CAVALLEIRO, 2005, p. 84).

Diante das ideias apresentadas, é importante ressaltar o discurso de Paulo Renato Souza (1999, in Munanga, 2005, p. 8) contido na obra *Superando o racismo na escola*, em que o então ministro da educação salienta no prefácio dessa obra que:

Através dos Parâmetros, os alunos são levados a compreender a cidadania enquanto participação social e política; a posicionar-se de modo crítico e construtivo; a conhecer características sociais, materiais e culturais do país; a identificar e valorizar a pluralidade cultural; a posicionar-se contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras.

Nessa perspectiva, o ex-ministro citado anteriormente vê a necessidade de implantar ações afirmativas coerentes que contenham conhecimentos mínimos para aprimorar os debates sobre a temática, além de orientar o trabalho pedagógico nas escolas em uma tentativa de reduzir os atos racistas nesses ambientes de ensino. A esse recurso pedagógico deu-se o nome de temas transversais. Enquanto aprendem História ou Geografia ou Português, por exemplo, os alunos devem receber também informações que ampliem sua compreensão acerca dessas problemáticas em estudo. Assim sendo, pode-se dizer que não basta uma data comemorativa na escola, o assunto exige momentos rotineiros de reflexão na sala de aula, com ações bem planejadas já inseridas no currículo escolar. Cada ação deve transitar entre os componentes curriculares e tais ações pedagógicas seriam como instrumentos para ultrapassar as fronteiras multiculturais e enriquecer as relações humanas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E O CONTEXTO

“O real não surge no início e nem no final, ele aparece no meio da travessia”. Guimarães Rosa

Tem-se como pressuposto de que os métodos consistem no arcabouço da pesquisa, pois eles auxiliam o pesquisador a chegar aos resultados consistentes e com credibilidade científica. É por meio deles que ocorre a busca para explicar o estudo proposto. Para tanto, optou-se por uma pesquisa-ação construída por meio da forma de abordar o problema em estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois visa analisar a relação do mundo real e do sujeito. A problemática em estudo discorre sobre a subjetividade do sujeito, abordando a interpretação de fenômenos e atribuições de significados também subjetivos. A escolha da abordagem qualitativa parte da premissa de subjetividade da reflexão e mudança de comportamento, ou seja, é um ato de conscientização, ao dialogar com o pensamento dos autores Lakatos e Marconi (2011), quando assinalam que

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 269).

Do ponto de vista de classificação, é uma pesquisa aplicada, considerando-se os objetivos que possibilitam possíveis aplicações em aulas de língua estrangeira. Do ponto de vista dos objetivos. É importante ressaltar que, conforme os procedimentos técnicos, por se tratar de uma pesquisa-ação, concebe sua realização em estreita associação com uma ação em busca da resolução de um problema coletivo. No caso do tema deste estudo, parte-se da assertiva que a problemática do racismo assola um grande número de pessoas em torno do mundo. Nessa perspectiva, a pesquisadora e os alunos participantes estão imbuídos de maneira cooperativa e interativa em prol da reflexão, do debate e de efetivar ações necessárias para solucionar uma problemática local que, posteriormente, pode contribuir para o debate sobre o tema em outras localidades e em momentos que permitam tal reflexão. Para Chizzotti (1991, p.11):

[...] cabe à pesquisa investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem. E para essa atividade, o pesquisador recorre à observação e à reflexão que faz sobre problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos

instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Assim, se a pesquisa aborda uma atividade humana, sua intenção encontra-se intrinsecamente relacionada às diferentes inquietações desses humanos em suas distintas dimensões da vida social e a prática investigativa tende a ser uma questão de reagir de forma eficaz e imediatamente aos eventos dessa pesquisa, dessas inquietações diagnosticadas. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado dado pelo indivíduo à sua ação, de forma que os fins sejam justificados pelos meios traçados para alcançar esses resultados.

Nessa mesma linha, Chizzotti (1991, p.11) assinala que o ato de pesquisar, tentar descobrir algo nesse nosso universo ainda desconhecido, consiste na mesma vontade de “Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, subjacentes a todo esforço de pesquisa”. Dentro dessa concepção de descoberta, Minayo et al. (1999, p.23) apontam que o ato de pesquisar se alicerça em “Uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Para uma pesquisa-ação, tal evento é de muita relevância, pois se trata de uma ação contínua, proativa, com respeito à mudança, exatamente vinculados aos objetivos do presente trabalho, isto é, a mudança de postura, de prática e a própria ação inovadora as quais fundamentam essa investigação. A pesquisa, como produção de conhecimento realizada pelo professor, contribui para o avanço do saber, em um processo constante de busca, de mudança de pensamento e da própria prática educativa e pedagógica. Essa produção do conhecimento relaciona-se com a forma de examinar a realidade, busca compreendê-la, produzir significado aos atos e às organizações sociais para apreender seus movimentos a partir de um aporte teórico-metodológico. Nessa concepção, a pesquisa-ação vai se alicerçar em ação ou em um conjunto de ações bem planejadas de forma estratégica, conforme Grundy e Kemmis (1982).

No entanto, embora seja informada pelo saber da experiência aplicada, as melhorias da prática pedagógica somente podem ser produzidas por processos bem fundamentados conforme assinala David Tripp (2005, p. 448). Essa busca por melhorias, essa tentativa de aprimoramento profissional da docência encontra fundamento em pensamentos e juízos baseados na evidência mais adequada e produzida de forma colaborativa e mediadora, no intuito de empreender ações de aperfeiçoamento e/ou transformação de uma problemática diagnosticada em determinado local, de forma coletiva. Diante desse entendimento dialógico, Martinelli (1998) afirma, enfaticamente, que:

Buscar novos caminhos e novas formas de relação entre as áreas do saber onde identidade e alteridade, igualdade e diferença, uno e múltiplo sejam fontes de movimento, sejam fatores propulsores da construção de práticas que tenham na ação multidisciplinar a sua natureza constitutiva, eis uma tarefa que hoje se coloca para a universidade brasileira (MARTINELLI et al., 1998, p.9).

Para Thiollent (2002. p.75), essa forma de pesquisar, serviria também como:

A orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Atualmente, a pesquisa-ação tem beneficiado muito seus participantes por meios de processos de auto reconhecimento. No caso desta pesquisa, o foco está em promover momentos de auto percepção do sujeito em construção, visando contribuir para e nas transformações. Na visão de Elliot (1997, p 15), a pesquisa-ação oportuniza a superação de lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente. Isto é, ela constrói um vínculo entre a teoria e a prática em busca de resultados satisfatórios que se ampliarão por meio das capacidades de compreensão dos professores e suas práticas inovadoras, as quais favorecerão amplamente as mudanças intencionadas.

Assim, para Elliot (1997, p.17), a pesquisa-ação consiste em um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão juntamente a ação. O autor salienta que cada ação planejada inclui elucidar e detectar uma situação-problema prática que se quer resolver. Por meio desse passo, devem ser formuladas estratégias para melhorar a problemática discriminada. O próximo passo consiste em desenvolver

essas estratégias e avaliar sua eficiência, visando ampliar a compreensão da nova situação. Todavia, a pesquisa-ação não deve ser concebida como um simples processo solitário de auto avaliação, mas sim uma prática reflexiva de ênfase social que prima pela investigação alicerçada na trajetória do ato de se investigar sobre essa mesma prática, neste caso, os atos de racismo nas escolas.

Desse modo, corrobora-se com o discurso de Brown e Dowling (2001, p.152), de que “Pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos busquem efetuar transformações em suas próprias práticas”. Assim a pesquisa-ação sempre será uma ação inovadora participativa, com objetivos intervencionistas, sempre problematizadora, deliberada, além de ser documentada com o objetivo de também ser disseminada, ou seja, uma prática pesquisada com auxílio de um arcabouço teórico. A pesquisa-ação, segundo assinala Tripp (2005) possui cinco modalidades básicas fundamentais. A primeira diz respeito à melhoria da eficiência e eficácia comuns ou da introdução de práticas novas. A segunda refere-se ao projeto em questão, visa introduzir uma prática inovadora para a situação diagnosticada. Ou seja, o pesquisador está implementando, adaptando uma ideia ou uma prática extraída de outra fonte e/ou utiliza o projeto na tentativa de desenvolver ideias práticas próprias inteiramente novas e/ou originais.

Essa modalidade é fundamental para que a pesquisa cumpra efetivamente seu papel. A terceira é se o projeto fundamenta-se na preocupação em trabalhar dentro das limitações da prática e/ou da cultura institucional, bem como se a proposta visa mudança dessa cultura e dessas limitações enumeradas. A quarta modalidade trata do enfoque socialmente existente quando se conjectura que o modo de ver e agir “da classe” dominante do sistema possui atitudes de injustiça e precisa ser mudado. A última modalidade consiste em averiguar se o projeto mira em uma ação emancipatória que visa à mudança não apenas de uma pequena comunidade, pelo contrário, possui um enfoque de transformação de um grupo social bem mais amplo.

Com base nos pressupostos descritos, o uso da metodologia da pesquisa-ação na educação, segundo a concepção de Tripp (2005), constitui-se em uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional de professores. Sua finalidade se insere na possibilidade de utilizar suas pesquisas para alavancar o próprio ato de

ensinar e, conseqüentemente, aprimorar a aprendizagem, principalmente, a aprendizagem dos alunos. Os benefícios dessa ação metodológica constituem em etapas planejadas, de implementação de ações inovadoras com detalhes para que as mudanças sejam avaliadas de forma coerente com o objetivo de melhorar as próprias ações pedagógicas.

Tais investigações e atitudes inovadoras proporcionarão um grande aprendizado no decorrer da trajetória das problemáticas pesquisadas, pois a avaliação da situação em análise se inicia com o momento do diagnóstico e percorre todo o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Grundy and Kemmis (1982) reiteram os debates aqui propostos reforçando a ideia de que a metodologia pesquisa-ação é fundamentada em ações estratégicas planejadas que são implementadas sistematicamente sempre e são submetidas à observação, reflexão e mudanças. Para tanto, a primeira etapa consistiu na apropriação do aporte teórico por meio de leitura do livro *A Cor Púrpura*, de Alice Walker, bem como a leitura de artigos, dissertações e livros que dialogavam com a proposta da pesquisa. O primeiro momento foi bem relevante devido à amplitude dos conhecimentos adquiridos no reencontro com a obra promovido após as leituras do arcabouço teórico recém-realizado sobre a temática abordada pelo livro.

No segundo momento dessa etapa, a pesquisadora dedicou-se ao diálogo com as professoras de História para analisar a possibilidade de desenvolverem um trabalho interdisciplinar como as turmas do quarto ciclo do Ensino Fundamental da escola selecionada. Os diálogos iniciaram em dezembro, ficando combinado que as professoras apresentariam os conteúdos dessa disciplina sobre história afro-americana, comuns à grade curricular dessas turmas, todavia, com o diferencial ao abordar algumas partes da obra em análise previamente definidas pelas três professoras.

Contudo, em janeiro, foi preciso revisitar a obra pela terceira vez. O objetivo dessa revista foi para analisar algumas partes ainda obscuras e repensar a aplicação do projeto para que a proposta da conscientização sobre o racismo e a condição da mulher negra tivesse uma abordagem clara e suscitasse mudanças relevantes nas reflexões e atitudes. Em fevereiro, já no terceiro momento das atividades desta

pesquisa, foram definidas várias ações: a primeira ação constituiu na organização dos livros para que as professoras de História conhecessem o enredo do romance e, a partir daí, traçarem uma linha de ação com as turmas escolhidas.

Devido à carga horária e as outras atividades das professoras, modificações nos horários e trocas de professores, esse processo de leitura da obra se estendeu por um prazo maior do que o esperado. Apesar disso, os diálogos se mantiveram sobre a obra e as temáticas foram estudadas nos momentos oportunos e, no início de abril, as professoras receberam o filme para definir a organização dos pontos mais importantes que deveriam ser focados. Na segunda etapa, elas iniciaram os conteúdos sobre o contexto histórico dos fatos sobre a realidade dos negros abordados na obra, que compreende de 1900 até os dias atuais. É importante salientar que esses assuntos fazem parte da grade curricular dos oitavos e nonos anos, conforme assinalados pelas professoras de História.

Em seguida, com base nesses saberes, foi possível trabalhar de forma integrada os aspectos do contexto históricos do enredo proposto pelo romance. Além disso, ficou mais interessante exemplificar e situar na história o tratamento, com caracterizações da sujeição de homens e mulheres afrodescendentes aos povos brancos e colonizadores. Em planejamento com a professora de História e titular de Ensino Religioso do turno vespertino, ela relatou que a proposta de trabalho deveria ser estendida ao componente curricular de Ensino Religioso, pois tinha em seu guia de orientações didáticas a temática sobre gênero, raça e sexualidade. E essa professora iniciou os debates abordando essas realidades propostas pela obra, no turno do vespertino. Assim, em maio, por necessidade da escola, a autora foi convidada a ministrar aulas de Ensino Religioso para as turmas participantes. Nessa perspectiva, a pesquisadora aproveitou esses momentos de integração para ampliar as discussões propostas e a conscientização.

A terceira etapa foi marcada por momentos de introdução da abordagem do problema da pesquisa. A autora utilizou para sensibilização as músicas “Born to try” de *Delta Goodrem* e “It’s not easy (Superman)”, da Banda *Five For Fighting* visando provocar as discussões sobre identidade e escolhas pessoais. O momento de sensibilização foi bem positivo porque a maioria dos estudantes compreendeu que

poderiam se expressar criticamente sobre o tema proposto, bem como também tiveram a oportunidade de ouvir concepções, posicionamentos e abstrações dos colegas, que vez ou outra, compartilharam os mesmos conflitos.

Essa etapa possibilitou observar que a literatura tem o poder de convidar ao debate, provocar reflexões e propor o diálogo sobre alguma coisa. Nessa ótica, a sensibilização foi mediada pela poeticidade das letras das músicas supracitadas, que serviu de pano de fundo para a abertura da conversa sobre questões que eles vivenciam rotineiramente, mas poucas vezes param para repensar, sejam as ações, os próprios conflitos experienciados. Assim, as músicas utilizadas, além de despolarizar, chamaram a atenção e promoveram a oportunidade de ouvir o outro.

Nessa partilha, todos puderam se sentir solidários, representados e emponderados devido à consciência de que o outro também vivencia conflitos semelhantes. No segundo momento da terceira etapa ocorreu a primeira produção dos alunos para a coleta de dados. A dinâmica solicitava que os estudantes descrevessem sobre si mesmos, suas preferências e dados pessoais, dados dos familiares. Após isso, os alunos foram orientados a desenhar os autorretratos guiados pelas reflexões dos poemas Retrato, de Cecília Meireles, “Autorretrato”, de Mario Quintana e, da música “Retrato”, da cantora Aline Barros.

A confecção do desenho foi auxiliada pela professora de Arte, que tem como rotina pedagógica do projeto curricular essa dinâmica artística de integrar a arte poética para sensibilizar a produção da arte plástica, como produto final, o autorretrato. Esse desenho seria utilizado no final das sequências didáticas para um cenário de reflexão sobre a identidade e as raças existentes na escola. A quarta etapa envolveu a aplicação da primeira parte do questionário. Essa fase de coleta de informações ocorreu de forma individual e visava diagnosticar as abstrações e o conhecimento prévio sobre preconceito e racismo. O objetivo foi verificar qual era a ideia dos aprendizes sobre o tema e se eles já haviam sido vítimas de algum tipo de preconceito, bem como os efeitos causados em suas vidas após vivenciarem tal acontecimento.

A quinta etapa consistiu na apreciação do filme *A Cor Púrpura*, dirigido por Spielberg (1985) e, em diálogos sobre as temáticas nele abordadas. Foi também aplicado pela pesquisadora um questionário para coletar informações sobre as abstrações e pensamentos dos alunos sobre si mesmos e como eles se sentiam perante o racismo. Após a aplicação do questionário, houve o momento de apreciação do filme pelas quatro turmas, conforme agendamentos nos meses de junho e julho pela professora participante. No que concerne à pesquisa-ação e, fundamentada em autores, tais como André (2001, 2007) e Barbier (2002). Segundo Barbier (2002), a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, em um contexto preciso, de um grupo em crise. Nesse contexto investigativo, o pesquisador não o provoca, mas constata e, seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema. O autor explica que suas ações são definidas por uma tomada de consciência dos atores do problema em uma ação coletiva (BARBIER, 2002, p.54).

Logo, ao observar atitudes preconceituosas na escola desde seu ingresso nela, a pesquisadora sempre se indagou como poderia auxiliar os alunos a repensar suas ações, a serem mais tolerantes uns com os outros por meio do trabalho de conscientização e mudança de atitudes deles. A partir daí, começou a trabalhar a possibilidade de fazer uma intervenção, utilizando a pesquisa-ação, por meio da qual seriam exploradas as opiniões desses alunos sobre identidade negra e preconceito, além de tentar estimular neles um repensar também de suas ações. Ainda conforme Barbier (2002),

“Nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional” (BARBIER, 2002, p.70-71).

Portanto, era necessário conhecer a realidade daqueles alunos, e não somente chegar à escola para fazer uma pesquisa e promover uma discussão sobre o assunto. Por isso, a validade e importância do trabalho em conjunto. Barbier (2002, p.14) também afirma que na pesquisa-ação o pesquisador descobre que “Não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros”. Assim, a partir do momento da proposta de realizar uma oficina e mostrar a importância e a necessidade da

participação de todos, houve um grande interesse por parte dos alunos, tendo alguns deles dado até sugestões de filmes e músicas para o trabalho.

Esse fato tornou o ambiente bastante propício o desenvolvimento da pesquisa. Convém salientar, contudo, que somente foi possível realizar essa pesquisa-ação na escola porque houve uma receptividade muito grande por parte da direção, dos professores (alguns cederam até um tempinho a mais de suas aulas). Em especial, as professoras Irene Luiza Beceveli, Rosa Maria Bosi Zaché e, principalmente, por parte dos alunos, que se sentiram bastante motivados. Isso tudo mostra como é importante estar abertos aos novos desafios da educação, principalmente quando somos chamados a desafiar preconceitos e a mostrar que é possível educar para a tolerância e para a diversidade. Dessa forma, foram abordados temas relacionados ao preconceito racial.

A pesquisa-ação nas turmas favoreceu a realização de atividades práticas elaboradas pelos alunos em algumas aulas, tornando os resultados dessas atividades um interessante objeto de pesquisa. Por fim, a pesquisa-ação desenvolvida na escola desencadeou uma ação a ser trabalhada no sentido de desafiar os preconceitos e implantar uma perspectiva multicultural. Para a coleta dados foi usado um questionário semiestruturado para diagnosticar o problema em estudo. Esse tipo de entrevista é chamado por André (2007, p. 61) de entrevista semiestruturada, definida como aquela em que as perguntas são específicas, porém deixam o entrevistado livre para elaborar ou expandir suas respostas.

As evidências observacionais são úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado, principalmente quando estão sendo coletadas outras evidências, como, por exemplo, as provenientes das entrevistas. Outra vantagem desse instrumento de coleta de dados é que o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, o que limitaria suas interpretações e dificultaria a descoberta de novas relações. O diagnóstico não pode ser meramente uma descrição de fatos, mas sim uma problematização da realidade, contrastando e reconhecendo similaridades entre diversas teorias no campo do estudo.

Uma iniciativa que anuncia uma ação positiva com indícios multiculturais é um sinal de que há uma mobilização pessoal, social ou até mesmo de um grupo na tentativa de desafiar o preconceito existente em uma sociedade tão permeada por diferentes culturas. Segundo Godoy (1995), a utilização da análise da problemática a ser investigada prevê três fases fundamentais: a pré-análise, identificada como uma fase de organização em que há um primeiro contato com os materiais para definir quais deles serão mais promissores para a pesquisa; a exploração do material, ou seja, leitura, codificação, classificação; e a categorização das informações obtidas e o tratamento dos resultados, fase em que o pesquisador, apoiado nos resultados brutos, procurará torná-los significativos e válidos.

Com essas ideias, houve a aplicação da segunda parte do questionário, instrumento que buscou verificar a aprendizagem que foi construída pelos alunos por meio das conversas sobre o livro e a apreciação do filme, junto aos debates realizados sobre a problemática trazida pela película. As ações foram efetivadas tendo em mente a questão sobre o que o enredo conseguiu agregar á vida daqueles alunos participantes. E as informações coletadas nos dois questionários embasaram a análise dos dados a seguir.

4.1 ANÁLISES, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho de pesquisa-ação também objetiva contribuir para promover uma reflexão nas escolas, um espaço imprescindível para estimular a valorização da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, do mesmo modo que pode contribuir para a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescendentes que estudam nas escolas e nas universidades. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas voltadas para a prática da função e formação pedagógica, entre os dias 13 de junho a 20 de agosto de 2018.

4.2 RESTRIÇÕES DA PESQUISA

Os alunos serão identificados pelas iniciais de seus nomes por questões éticas de pesquisa com pessoas e também por serem menores de idade. Os professores

serão identificados pelo cargo que ocupam na escola visando preservar a imagem de cada profissional.

4.3 DA GESTÃO AO PERFIL DOCENTE

Para compreender melhor os resultados obtidos, serão apresentados os autores profissionais que têm trabalhado pela construção de uma sociedade mais reflexiva. Da equipe técnica administrativa, todas são mulheres. Esse grupo é formado pela diretora, quatro supervisoras e duas coordenadoras disciplinares. O questionário foi aplicado á diretora, às duas supervisoras que trabalham no Ensino Fundamental – anos finais - e às duas coordenadoras disciplinares dos turnos matutino e vespertino, conforme apresenta a Figura 1 a seguir.

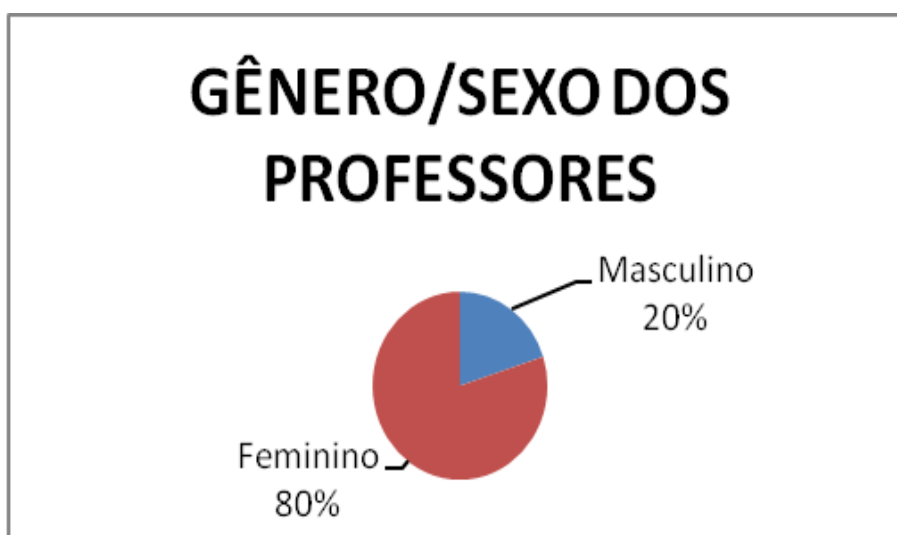


Figura 1 - Sexo dos professores entrevistados

A diretora, identificada pela letra (D), possui 45 anos, é professora do Ensino Fundamental - séries iniciais, há 27 anos, mas está no cargo de direção há 21 anos e se declara de cor branca. É graduada em Letras – Francês e possui especialização em Língua Portuguesa e Gestão Escolar, com vários cursos de formação continuada em gestão escolar. A coordenadora disciplinar do matutino, identificada por (CM), é professora, possui 46 anos, se autodeclara de cor parda. Dos 28 anos na educação, 12 são dedicados à coordenação escolar. Possui graduação em Pedagogia e se especializou em planejamento educacional. Já a coordenadora disciplinar do vespertino, identificada como (CV), tem 44 anos de

idade e relatou que sempre trabalhou nesse cargo em seus 27 anos na área educacional. É graduada em Geografia, possui especialização em gestão integradora: direção, supervisão e inspeção e se autodeclara parda.

A primeira pedagoga entrevistada, identificada de (P1), possui 48 anos e se autodeclara branca, é graduada em Pedagogia, com ênfase em supervisão escolar, especialista em planejamento educacional. Dos 30 anos trabalhados na educação, 16 anos são dedicados à supervisão educacional. Já a segunda pedagoga, identificada por (P2), possui 35 anos e dez anos na área da educação. Está há oito anos na função, também é graduada em Pedagogia, com especialização voltada para a gestão integradora, se autodeclara branca.

A professora de História do turno matutino, identificada pela sigla (PH1), com 52 anos de idade, se autodeclara branca, já soma 35 anos de carreira na educação. Desses 35 anos, são quase 21 anos dedicados ao ensino de História. Possui graduação em História e especialização em planejamento educacional. A segunda docente de História do vespertino, (PH2), atualmente aposentada, se autodeclara parda, possui 61 anos de idade, tem 22 anos na área da educação e dedicados ao ensino de História e Ensino Religioso. É graduada em História, com especialização em História Socioeconômica e Política do Brasil. A terceira professora de História, (PH3), com 34 anos de idade, branca, está há 8 anos nessa profissão, também graduada em História, possui especialização em História do Brasil.

Na escola, há dois professores de Geografia. O primeiro entrevistado, (PG1), cursou Licenciatura e Bacharelado em Geografia na UFES, se especializou em Educação Ambiental pela CESAP/ES e PROEJA no IFES, e tem Mestrado também em Educação Ambiental pela UFES. Com 35 anos de idade, está há sete anos na educação, na regência em sala de aula nessa disciplina. O segundo professor de Geografia, identificado pela sigla (PG2), atua há quase cinco anos na educação. Com 23 anos relatou que é formado em Geografia e Pedagogia. Com especialização em Geografia, Ensino Religioso e Gestão Escolar Infantil. Ambos se autodeclararam de cor parda, de acordo com os dados das figuras 2, 3, 4 e 5, a seguir.

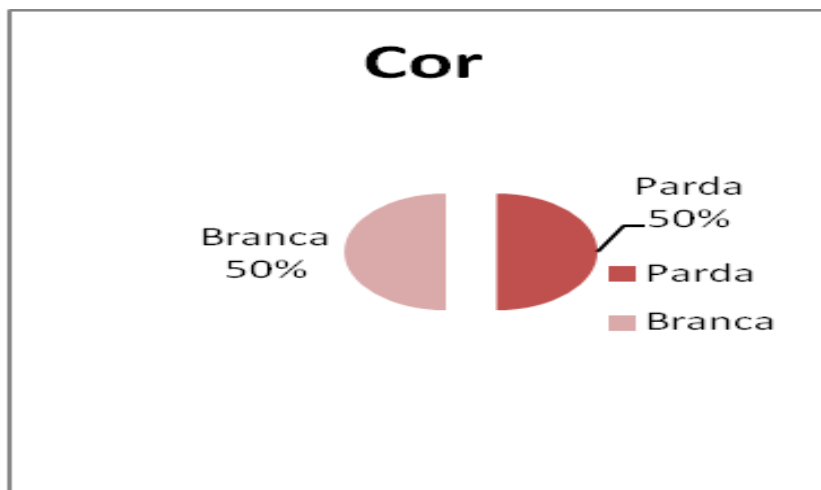
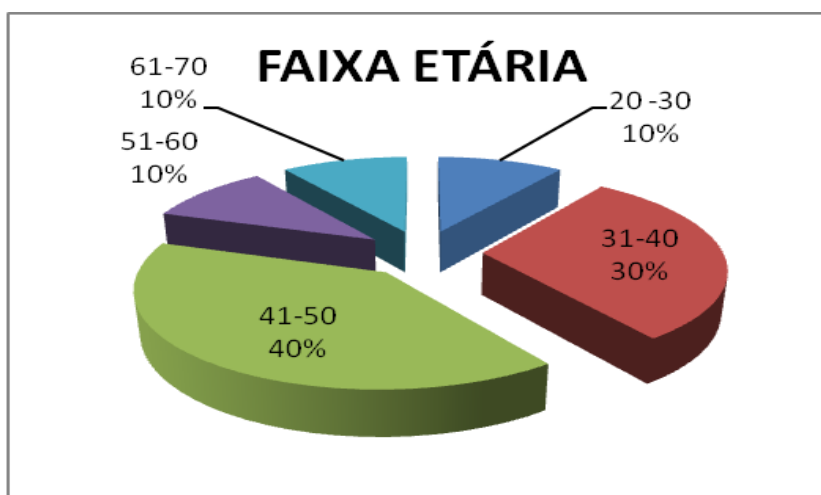
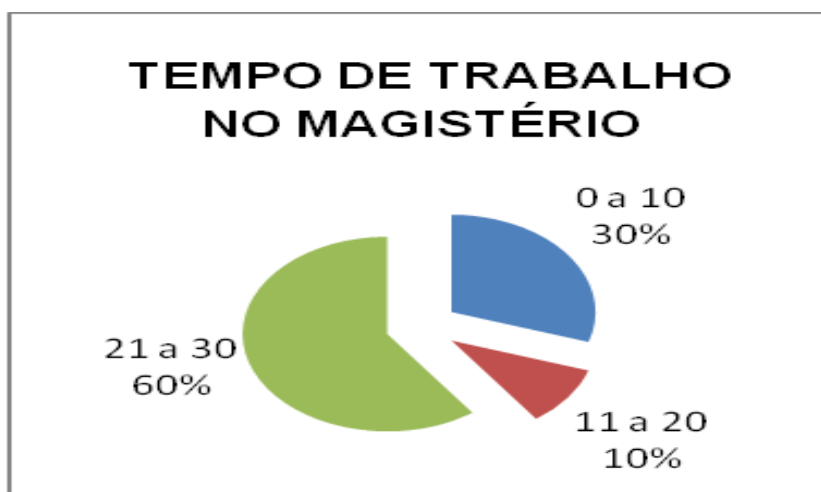


Figura 2 - Cor dos docentes entrevistados



Figuras 3 - Faixa etária dos docentes entrevistados



Faixa 4 - Tempo de trabalho na Educação

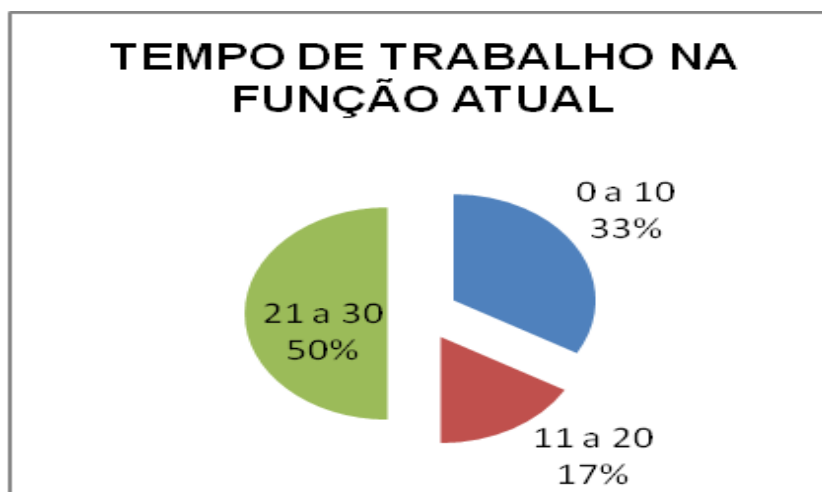


Figura 5 - Tempo de trabalho no cargo atual

A primeira indagação do questionário aplicado aos professores referiu-se à participação em cursos e treinamentos de formação pedagógica realizados nos últimos cinco anos para a atividade que exerce na escola. A diretora disse que participou de cursos, treinamentos e formação pedagógica nos últimos cinco anos sobre gestão escolar oferecido pela Secretaria da Educação Municipal (SEMED), dentro do projeto de Formação Continuada em Serviço denominado FOCO, oferecida a todos os servidores durante o ano, de acordo com a função de cada profissional.

Já a pedagoga (P2) assinalou que participou de um curso de extensão na área da Educação e Gestão de modo geral, oferecidas pelo IFES –Campus de Itapina-ES, além do FOCO para os Pedagogos e Supervisores Escolares. Apenas a professora PH2 realizou um curso de extensão sobre Relações Etnorraciais e Implementação da Lei nº 10.639/2003, oferecido pela UFES denominado Cor da Cultura, além do FOCO. Apesar de a rede municipal oferecer essa formação, os dois professores de Geografia que assumiram em 2018 disseram que não participaram dessa formação em serviço oferecido desde 2003.

Entretanto, é importante relatar que os docentes na rede municipal sempre procuram participar de algum aprimoramento com cursos, tais como tecnologia na sala de aula, A gazeta na sala de aula, entre outros. Esses cursos têm sido bastante aproveitados e utilizados pelos professores e alunos. É por meio dessas formações

que professores são estimulados a desenvolverem projetos que visam estimular a integração dos alunos, promoverem debates e participar de pesquisas.

A segunda questão abordada foi sobre o conhecimento sobre as legislações, arcabouço desta pesquisa, que consiste na Lei nº 10.639, de 2003, atualizada pela Lei nº 11.643, de 2008. Além do conhecimento, a finalidade era verificar a relevância dessas leis para a atuação profissional. Dois professores ficaram em dúvidas sobre a nomenclatura das leis, desconheciam a identificação delas, mas após conversar com a pesquisadora, se lembraram das temáticas propostas por elas. Desse modo, é possível afirmar que todos detêm conhecimento acerca do conteúdo das leis e diretrizes em análise.

Em relação às leis, a diretora declarou ter conhecimento da Lei nº 10.639, de 2003, e da nº 11.643, de 2008, assegurando que elas servem para “Orientar o trabalho dos professores acerca da reflexão e da aplicação das referidas legislações no cotidiano escolar”. A Pedagoga (P1) acrescentou que elas “Favorecem a orientação e reflexão sobre a aplicabilidade de seus conteúdos em sala de aula”, e a Pedagoga (P2) lembrou que “Ambas nos levam a repensar a forma como tratar esses assuntos dentro do nosso currículo”. A professora de História descreveu que:

Como professora de História, penso que as leis citadas acima, são de suma importância para a valorização dos afrodescendentes brasileiros, pois assim nossos alunos tomam consciência de que devemos respeitar e acima de tudo valorizar nosso povo (PH1) (17/06/2018)

A professora de História do vespertino (PH2) foi ainda mais abrangente em seu relato. Segundo ela, o conhecimento das leis,

Oportunizou-me a dar um novo significado, bem como, a valorização cultural das matrizes africanas na grande diversidade cultural brasileira e entender o importante papel na luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. As discussões tornaram-se, em se tratando de educação em sala de aula. Outro ponto importante me fez conhecer as lutas, os avanços, a resistência negra no Brasil e a História da África, na visão do africano e não do europeu colonizador. (PH2, entrevistada em 13/06/2018).

O professor de Geografia entrevistado, (PG1), afirmou ter conhecimento sobre as legislações e disse que elas são relevantes porque “Promovem a interação cultural e resgatam o papel histórico das principais etnias que formam o território brasileiro” (PG1, 15/06/2018). O segundo docente reiterou que serve “Para trabalhar os

conceitos sociais e humanos ligados à etnia” (PG2, 15/06/2018). A educadora de História (PH3) analisou que sua relevância é “Total, pois como professora e, principalmente, de História, essa lei veio para ajudar e amarrar o trabalho do professor no debate e na formação do aluno” (PH3, 19/06/2018).

Foi importante perguntar à Equipe Gestora e aos docentes se a Secretaria de Educação Municipal, como instituição mantenedora da formação cidadã, havia em algum momento, orientado os gestores e os professores sobre a relevância do conteúdo dessas leis e/ou havia organizado momentos de debates e sugestões para implantá-las na escola. A diretora relatou que os gestores foram orientados de forma geral acerca da relevância do conteúdo das Leis nº 10.639, de 2003, e da Lei nº 11.643, de 2008, mas a equipe de formação da SEMED não fomentou nenhum debate nem deu sugestões de como trabalhá-las na escola.

Entretanto, a entrevistada acrescentou que “Foi orientado de forma geral e foi oferecida a oportunidade de formação através de curso de extensão semipresencial para professores” (Diretora entrevistada em 18/06/2018). A entrevistada P1 reiterou que houve “sim uma orientação de forma geral e ofereceu curso de formação com uma extensão semipresencial”. A Pedagoga (P2) relatou que:

A Secretaria de Educação orientou de modo geral nos alertando para a importância da implementação nas escolas. Foi oferecida uma formação para os profissionais através de um curso de extensão para os profissionais da escola. Em nossa escola, somente uma professora de História realizou este curso. (P2, entrevistada em 18/06/2018).

A professora de História assinalou que não houve orientação por parte da SEMED, mas disse que:

No começo do ano, abertura do FOCO, a orientadora dos primeiros meses (funcionários da SEMED), fez uma fala bastante oportuna sobre o tema. Mas, independente da orientação ou das leis, sempre falei da importância dos povos indígenas e africanos para a formação do nosso povo. (PH1, entrevistada em 17/06/2018).

A professora de História (PH2), que fez o curso disse que:

Com a formação continuada dos profissionais da educação, proposta de reformulação curricular incentivou a produção bibliográfica com a temática para compreensão da lei. Cursos oferecidos pelo MEC - através de seleção – mas poucos professores tiveram a oportunidade. Participei de alguns e desenvolvi várias atividades em ocasiões especiais e no cotidiano das minhas aulas. (PH2, entrevistada em 13/06/2018).

Para tanto, em 2016, a Revista Educação Cogeime fez uma série de publicações sobre a temática étnico-raciais com diversos artigos escritos por pesquisadores e professores. Os editores Rinalva Cassiano Silva e José Aparecido salientam que “A riqueza documental das tradições afro-brasileira e indígena exerceram e exercem papel fundamental para os que pretendam estudar e refletir sobre a rica herança de miscigenação e trocas culturais na história do povo brasileiro”. Segundo eles,

Vale lembrar que na construção do nosso país houve a contribuição da pluralidade étnico-racial. Entretanto, desde há muito tempo, e ainda hoje permanece a valorização da cultura eurocêntrica, que coloca o biótipo do homem e mulher brancos em detrimento dos demais, esquecendo que nossa formação como povo se deu na miscigenação de três grupos étnicos (branco, negro e índio), caracterizando-se no exemplo de maior riqueza cultural. Esquecidos o negro e o índio, nossa história sofre de um déficit muito grande, para não dizer mutilação, dos que contribuíram com a história e cultura brasileira. (Aparecido e Silva, 2016, p.2)

Diante tal assertiva, pode-se dizer que, aos poucos, os pesquisadores estão construindo um acervo interessante e rico sobre a História da África sobre os afrodescendentes. E a formação continuada de professores terá uma riqueza de igual tamanho. Apesar desse enriquecimento, a professora de História (PH3), que está há pouco tempo na rede municipal, afirmou não ter recebido nenhuma orientação, assim como os dois professores de Geografia que foram efetivados este ano. Um dos professores de Geografia (PG2), inclusive, declarou estar assustado com o assunto. A questão latente é que a graduação em Geografia deveria ser umas das formações para se discutir mais tal temática, inclusive a história e a formação do povo brasileiro. Esse professor relatou: “Sinto-me em um vazio de informações, onde tenho ciência de que existe um leque enorme de informações que se perdem”. (PG2, 15/06/2018)

Dentro da realidade educacional, é preciso ter como pressuposto que as Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, juntas aos DCN e ao Parecer nº: 003/2004 do CNE/CP, da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, e do Parecer nº 14/2015 do CNE/CEB são marcos históricos para o povo afrodescendente do país. Por isso, foi perguntado aos componentes da equipe gestora que (quais) instrumentos existentes (ou a criar) estão previstos para prevenir e/ou erradicar o racismo e intolerância às diferenças na unidade de ensino. A diretora relatou que:

A escola não possui nenhum projeto contra o racismo e a intolerância às diferenças. O que se faz é o combate contra qualquer tipo de preconceito no

cotidiano escolar. Buscamos orientar os envolvidos e através do diálogo e mostrá-los a importância do respeito e a tolerância às diferenças. (Diretora entrevistada em 18/06/2018).

Para a pedagoga (P1),

Não existe um projeto específico contra o racismo. Em nosso cotidiano, buscamos combater qualquer tipo de discriminação e violência, através da orientação e conscientização da importância do respeito e tolerância as diferenças tendo o diálogo como fator primordial. (Pedagoga entrevistada em 18/06/2018).

Para a outra pedagoga (P2),

A escola não possui nenhuma ação específica de combate ao racismo. O que percebemos inculcado em nossa Proposta Pedagógica é que buscamos desenvolver no dia a dia escolar é o combate contra qualquer tipo de intolerância e violência, buscando orientar os envolvidos da tolerância e conscientizar a respeito da importância da tolerância a qualquer tipo de diferença usando o diálogo como ponto de partida. (Pedagoga entrevistada em 18/06/2018).

A professora de História (PH1) disse que não tinha conhecimento de nenhum instrumento na unidade de ensino. Até porque, em todos esses anos de escola, nunca houve nenhuma situação de intolerância racial e nem religiosa. Porém, autores como Canen (2006), Oliveira (2006) e Pessanha (2003), citados por Souza (2016, p 23), destacam a importância do planejamento pedagógico, visto que ele é uma questão política porque implica na possibilidade de mudança e de transformação no sistema educacional. Para esses autores, a desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e essa realidade não mudará, significativamente, sem a aplicação de políticas públicas específicas. Apesar da PH1 ter dito que não tinha conhecimento, a professora de História do vespertino relatou que em sua trajetória sempre esteve à disposição alguma estratégia relativa ao tema, inclusive, sugeriu algumas alternativas para trabalhar as problemáticas relativas ao preconceito racial, tais como:

Seminários, intercâmbios e palestras com temáticas referentes. Projetos constantes e não meramente comemorativos, que fazem parte do PPP da escola e que surgiram e surgem da realidade e necessidade da escola e seu entorno. (PH2, 2018)

Para o professor de Geografia do vespertino (PG1), seria interessante “Projetos interdisciplinares para promover o respeito e a tolerância entre a comunidade escolar”. Já para o professor de Geografia do matutino (PG2), “Trabalhos voltados para a consciência negra e cultura afro” auxiliariam muito a reflexão sobre as

questões étnicas. Vale salientar que nenhum docente e/ou pedagoga sugeriu o uso da literatura como recurso pedagógico no trabalho para uma cultura antirracista.

No entanto, a literatura pode contribuir bastante. Uma boa sugestão seria acrescentá-la à lista dos professores como subsídio ilustrativo para aprimorar o vocabulário e o conhecimento cultural. Preferencialmente, trabalhando conteúdos que possam proporcionar, com o uso da língua, a compreensão e a reflexão sobre a própria identidade, sobre a importância de uma língua estrangeira para a formação profissional e sobre a capacidade de construção do conhecimento, conforme reforçam Muniz e Cavalcante (2009 p. 50). Nessa concepção, esses dois autores salientam que a literatura, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo com outras culturas, trata também de temas universais capazes de despertar o leitor por mais distinta que seja a realidade apresentada.

Isso porque a universalidade dos temas literários, por mais diferente que seja a forma de abordá-los, mantém o apelo humano como pontua Albaladejo (2007, p. 6) Esses autores enfatizam que a escola ganha uma dimensão ainda mais relevante na formação de cidadãos críticos e preparados para agir em várias instâncias sociais, dialogando com o ideal da professora de História quando afirma ser: “De suma importância para a valorização dos afrodescendentes brasileiros, pois assim nossos alunos tomam consciência de que devemos respeitar e acima de tudo valorizar nosso povo” (PH1, 17/06/2018). Assim sendo, seria muito oportuno um momento de redimensionamento da cultura do outro e da própria cultura do aprendente, que possa contribuir para a reconstrução da própria identidade, além do desenvolvimento cognitivo no que se refere ao uso da imaginação. Nesse sentido, a escola não deve se preocupar apenas com o ensino da língua estrangeira, mas dar aos estudantes ferramentas para que com uma modalidade de comunicação estrangeira eles tenham a oportunidade de construir novas formas de conhecimento. (IZARRA, 2002, p.1). Segundo essa pesquisadora,

Que a “literatura estimula a percepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Eles asseveram que “através do conhecimento dos costumes e valores de outras culturas estrangeiras pode-se” instigar no aprendiz “um interesse e conhecimento ainda maiores” a respeito “da cultura do seu próprio país, permitindo inclusive um trabalho interdisciplinar com os conteúdos de língua portuguesa ou história, ou contrastivo dentro da própria disciplina de língua inglesa”. (IZARRA, 2002, p.1)

Ao prosseguir, a pesquisadora indagou sobre quais ações têm sido desenvolvidas com o objetivo de reduzir e/ou erradicar o racismo na escola, de construir um ambiente de harmonia e tolerância racial, além de oportunizar vivências multiculturais. A diretora (D, 2018) deixou claro que não existem ações afirmativas na unidade escolar com essa especificidade, entretanto, relatou que a equipe trabalha com o “Diálogo, orientações, reflexão e conscientização, parceria com as famílias”.

As pedagogas reiteraram a declaração da diretora (2018) sobre as atitudes educativas tomadas toda vez que há alguma ocorrência relativa ao preconceito racial, com “orientação, diálogo, reflexão e conscientização”. A P2 (2018) assinalou que além desse “diálogo e orientações,” sempre se prima pela “Convocação das famílias, ações de reflexão e conscientização em sala de aula realizada pelos professores”. Essas questões são amplamente compartilhadas pelas DCE/LE (2006). Em seus fundamentos teórico-metodológicos preconizam que:

[...] a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas. (BRAZIL, DCEs/LE, 2006, p. 28)

A escola, sendo uma organização multicultural, ou seja, uma organização que lida com diferenciados níveis de diversidade cultural, tem como missão instruir, tanto os alunos como o corpo docente e seus funcionários. A finalidade deve ser enfrentar e desafiar os preconceitos, sejam eles relacionados à raça, etnia, religião, opção sexual ou outras marcas identitárias (Souza, 2016, p.28). As problemáticas existentes devem criar um ambiente interativo na escola, em que as várias vozes sejam ouvidas para atender ao que diz Bakhtin in Brasil (2006):

[...] toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a voz do eu e do outro. Para este filósofo, não há discurso individual, no sentido de que todo discurso se constrói no processo de interação e em função de um outro. E é no espaço discursivo, criado na relação entre o eu e o tu, que os sujeitos se constituem socialmente. É no engajamento discursivo com o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos. (BAKTIN, in BRASIL, 2006, p.29).

Nesse Decreto curricular da Língua Estrangeira (DCE/LE), documento de normas e diretrizes, reafirma a importância do trabalho integrado e subsidiado pela literatura

no que tange à amplificação do campo discursivo e enriquecimento cultural. Nesse sentido, assevera que “[...] a língua estrangeira apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade”. (BRASIL, DCE/LE, 2006, p.29).

Com relação à questão do preconceito racial, especificamente, foi perguntado à equipe gestora e aos professores de Geografia e História se eles percebiam a existência dele na unidade escolar. A resposta da diretora foi não. Segundo ela, o preconceito racial em si não era percebido por ela, porém algumas formas de intolerância mais enfáticas ocorridas no cotidiano escolar são atitudes identificadas como *bullying*. As pedagogas discorreram relatos parecidos com o da Diretora:

Não percebo a existência do preconceito racial, porém existem algumas formas de *bullying*, por parte de alguns alunos, no ambiente escolar. (P1, 2018)”

Especificamente, o preconceito racial não percebo. O que estamos vendo acontecer mais comumente são atitudes de intolerância e violência. (P2, 2018).

Pelo exposto, pode-se dizer que a escola sempre trabalha na conscientização dos alunos quanto à tolerância às diferenças. No entanto, o viver democraticamente exige trabalho árduo de todos e de toda comunidade escolar. Para Luis Serrano (2002),

Nas sociedades pluralistas nas quais vivemos, ou para as quais caminhamos, a educação para uma convivência democrática exige o reconhecimento e o acolhimento do diferente e sua valorização quanto à dignidade da pessoa humana. (SERRANO, 2002, p.36)

André Luiz Amâncio de Sousa (2016) também aborda essa questão em sua dissertação *Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental*, defendida em 2016:

Estamos vivendo em uma sociedade onde valores estão sendo cada vez mais questionados, há uma pluralidade de culturas e, além disso, cobra-se da escola uma formação para a cidadania, para a tolerância e para diversidade cultural. (SOUZA, 2016, p.12)

Ele reforça que à escola e aos profissionais da educação tem sido dada a tarefa de problematizar essa realidade e encontrar meios que desafiem os preconceitos, respeitem às diferenças e valorizem as diversas culturas. Entretanto, tal ação não tem como ser desenvolvida sem participação coletiva e sem a apreciação da complexidade do real. A questão latente é qual a melhor forma de trabalhar essas

tensões? Arroyo (2007) afirma que, as tensões raciais estão chegando às escolas brasileiras. Logo, uma realidade que parecia ser apenas uma preocupação do Movimento Negro, passa a ser semeada em outros campos, como, por exemplo, no pensamento educacional, nos currículos e nas políticas públicas. (ARROYO, 2007, p.111)

Para a coordenadora disciplinar (CM) do turno matutino, que lida com as tensões anunciadas por Arroyo (2007), as atitudes racistas sempre estão por perto. Segundo ela, “Às vezes, recebo reclamações de alunos que são chamados de “macacos”, “pretos”, pela cor de sua pele (CM, 2018). Conforme Canen (2004), é impossível não perceber as relações distintas de poder entre as fontes culturais e raciais que deram origem a segregação no Brasil. Gomes (2001) assevera que é necessário mostrar aos alunos que ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana, social e histórica. No turno vespertino, as tensões de intolerâncias raciais não são diferentes, conforme relatou a coordenadora disciplinar: “Alguns alunos são deixados de lado, a sua inclusão no grupo somente é feita após insistência de alguém, ou um adulto ou uma criança” (CV, 2018). Já a professora de História (PH1) do matutino não percebeu essas atitudes. Em contrapartida, a professora de História do vespertino (PH2) alertou para as formas que o racismo acontece em nosso entorno. Ela declarou que o preconceito racial acontece,

Assim como em outros ambientes, de forma velada, através de falas e resistências. Confesso que, muitas vezes, os projetos e ações não foram vistos com muita simpatia por alguns colegas, que com certa relutância, aderiram às atividades, tendo em vista que a escola é presente e incentiva as práticas desenvolvidas, porém, todos têm a liberdade de aderir ou não. (PH2, 2018)

A professora ainda fez um desabafo que é muito comum no meio educacional, nas mídias e nas rodas de conversas sobre o não reconhecimento da existência do racismo. Segundo ela:

Fico muito triste quando escuto de um colega dizendo: “Eles mesmos se discriminam e são preconceituosos” ou, ainda, “nem tudo é bullying”. Realmente é preciso saber e analisar as situações, mas é desumano menosprezar a dor do aluno agredido por falta de tempo (não interromper o conteúdo da aula, pois somos por ele) ou por desconhecer o procedimento correto. Infelizmente, isso acontece mais do que a gente pensa e quase sempre termina com apenas um pedido de desculpas. (PH2, 2018)

Para Souza (2016, p.23), “Uma questão fundamental que deve ser trabalhada no cotidiano da escola é o combate ao racismo e ao preconceito”. Segundo Moreira e Candau (2003, p.163) “Muitos dos relatos sobre situações de discriminação mostraram, também, que a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos”, contudo, a escola tende a não reconhecer tais conflitos, reforçando, dessa forma, o preconceito. O que nos remete à fala do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (2000, p.16), ao dizer que “A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real”.

Para amenizar isso, a pedagogia e o currículo praticados deveriam conter subsídios suficientes, bem como ser capaz de oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvessem capacidade de crítica e aprendessem a questionar os sistemas e as formas dominantes. Souza (2016) também reitera que a escola deveria desafiar o preconceito por meio de práticas pedagógicas mais comprometidas com a pluralidade de culturas existentes na escola. Logo, trabalhar a identidade negra é emblemático da luta das identidades multiculturais, visto que, muitas vezes, o preconceito racial é reforçado no ambiente escolar. Em relação a isso, os dois professores de Geografia e a professora de História não responderam por serem novos na unidade escolar e por não conhecerem ainda a realidade da escola. Mas Souza (2016) reforça que:

A escola ainda está um pouco distante de desempenhar o seu papel como uma organização multicultural, visto que muitas vezes é nela que encontramos situações que reforçam o preconceito e a não valorização do outro como ele é. (SOUZA, 2016; p.15)

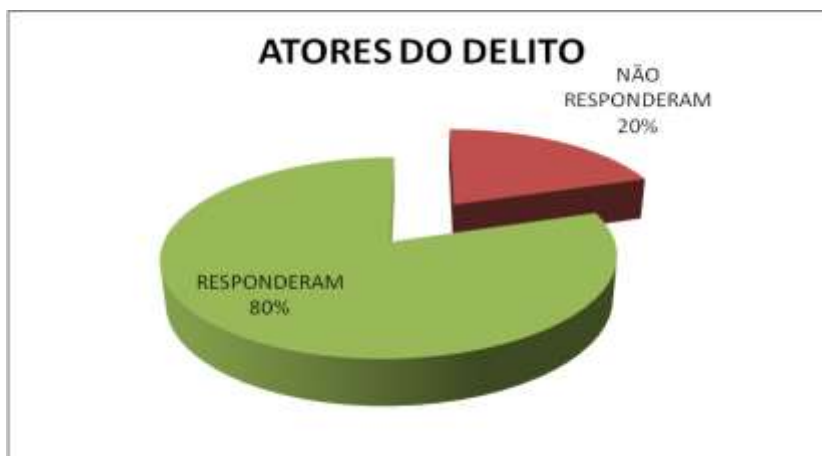
Para esse pesquisador,

Pensamos que uma educação multicultural é capaz de desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e culturas. Para tanto, é necessário resgatar valores culturais antes segregados, a fim de reduzir, ou quem sabe extinguir, os preconceitos. Este é um desafio não só de quem sofre algum tipo de preconceito, mas sim de todo aquele que se indigna com atitudes de exclusão, seja ela étnica, cultural, racial, religiosa, social ou sexual (SOUZA, 2016; p.15).

Além disso, acrescenta que se desejamos conhecer bem nossa cultura e potencializar nossa identidade, é preciso ampliar o olhar para perceber as diferentes realidades que nos cercam. Durante o desenvolvimento deste trabalho, a presente pesquisadora teve o privilégio de constatar que nem todos têm a sensibilidade de

perceber as atitudes cruéis do preconceito racial. O que reitera o discurso de Souza (2016), o qual sugere ampliar o olhar para desenvolver a sensibilidade solidária proposta por Hugo Assmann (1988).

Nessa linha, segundo Laraia (1986, p.20), o comportamento do ser humano depende de um aprendizado. Assim, quando se fala em aprendizagem, automaticamente nos remetemos à escola como *locus* do saber, em que há muitas diferenças e grandes diversidades culturais. Para tanto, nesse cenário de não aceitação do outro, foi indagado a esses profissionais da educação sobre quem, na percepção deles, são os que mais cometem atos discriminatórios, conforme a Figura 6 a seguir.



Faixa 6 - Pessoas que mais cometem o ato no ambiente escolar na visão dos professores

Os profissionais entrevistados apontaram que 80% dessas ações vêm dos alunos, e 20% dos professores não deram nenhuma resposta. Uma professora de História (PG1) não respondeu por achar que não existe esse tipo de prática na escola, e a outra professora (PG2) não soube afirmar devido ao pouco tempo na escola. Na questão sobre como a escola lida com esse assunto na rotina pedagógica, dos 10 profissionais entrevistados entre diretora, pedagogas, coordenadoras e professores, 60% dos profissionais apontaram que o assunto é tratado de forma superficial.

Porém, 30% dos professores não responderam a essa pergunta. Uma das explicações referente à ausência consiste no fato de haver professores novos na unidade escolar, que ainda desconhecem a rotina pedagógica dessa escola.

Contudo, a coordenadora do vespertino (CM), que atua no centro das tensões na mediação dos conflitos docentes e discentes, assinalou que o tema é abordado com profundidade. A coordenadora do vespertino possui graduação em Geografia e cursos de Ensino Religioso e trabalha bastante com questões de valores em suas aulas. Isso justifica sua resposta quanto à abordagem profunda do tema.

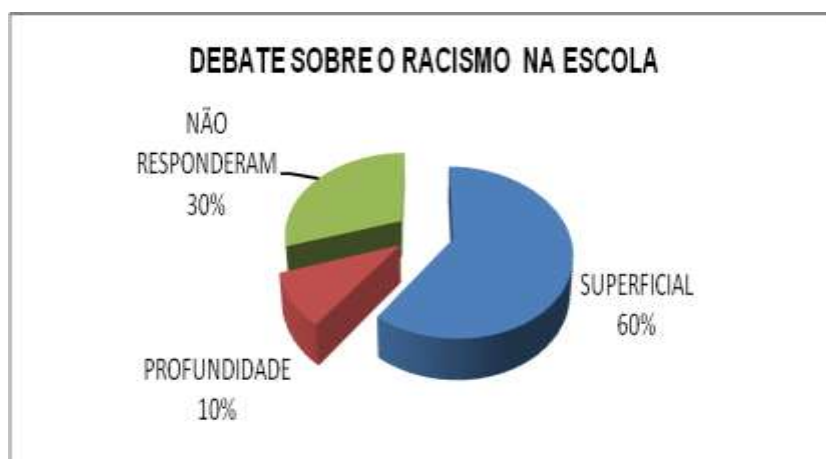


Figura 7 - Como o tema é abordado da escola?

De acordo com Gomes, Gonçalves e Silva (2006, p.13), “Ainda faltam estudos que articulem a formação de professores e professoras e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas”. Assim como os autores anteriores, Oliveira (2006) também argumenta sobre a questão racial na escola e nos currículos escolares, afirmando que:

A falta de embasamento teórico consistente e de uma decisão política no sentido de buscar soluções para a função emancipatória da educação em oposição à exclusão social que tem na exclusão racial uma de suas evidências continua a ser objeção para alterar o quadro educacional colocando-o a serviço dos seus usuários e não ratificando a exclusão social. (OLIVEIRA, 2006, p.117)

Esse argumento de Oliveira (2006) dialoga com a concepção assustadora do professor de Geografia: falta embasamento teórico consistente na prática pedagógica. Os três autores denunciam a existência dessa lacuna em 2006 e estamos caminhando para 2019 e o problema ainda persiste. Canen e Moreira (2001) abordam essa situação dos negros e, para eles:

Sendo estes tratados de forma exótica, folclórica e limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária, etc., a idéia é que a sensibilidade à pluralidade cultural passa pelo reconhecimento e pela aceitação da diversidade, sem que se faça necessário o questionamento dos

mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, as discriminações e as exclusões. (CANEN e MOREIRA, 2001, p.27-28).

Contudo, é preciso considerar que os resultados da educação não são colhidos rapidamente. Nesse cenário, muitos negros não puderam nem iniciar sua caminhada estudantil, o que dificulta bastante alcançar os benefícios futuros. As diversas culturas são o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas e realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano (SOUZA, 2016, p 24).

Gomes (2003, p.76) constata que “Ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre brancos e negros foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano”. Na verdade, na visão de Quirino (2012, p.26-27), essa relação deve ser desconstruída por meio do diálogo e das relações interpessoais, principalmente na escola, nos planejamentos voltados para a valorização das diversas culturas, do respeito ao diferente e do exercício da tolerância. Freire deu uma grande contribuição para os estudos sobre cultura com sua preocupação e respeito pela realidade do aluno e ao valorizar sua cultura no ambiente escolar, conforme afirma Candau (2002):

Preocupação com a liberdade, com o diálogo e o dialógico, com o respeito à realidade e à cultura do educando são marcas claras da pedagogia de Paulo Freire. Sem dúvida, esta corrente educativa oferece elementos fundamentais para a compreensão das relações entre educação e cultura(s). (CANDAU, 2002, p.65).

De acordo com Gonçalves, Gonçalves e Silva (2004), as políticas sociais, em especial as que se referem à educação, têm como alvo um público definido com base em critérios de equidade, ou seja, critérios relacionados aos direitos de cidadania. Conforme Serrano (2002), a educação para a tolerância tornou-se algo necessário na sociedade atual.

A convivência entre pessoas de raças, culturas e modos de pensar diversos exige aprender a conviver de forma respeitosa, valorizando também o outro, sem deixar de valorizar a si mesmo. Por conseguinte, os sistemas educacionais deveriam preocupar-se em preparar cidadãos capazes de valorizar as diferentes culturas e de conviver com elas, conforme a concepção de Souza (2016 p.27-28). O foco da

escola como uma organização multicultural deveria ser a valorização, a divulgação e a aprendizagem de diferentes saberes culturais, com um currículo que valorizasse a diversidade cultural e propusesse ações multiculturais no ambiente escolar, conforme propõe Quirino (2012 p.28). Nessa perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo, sendo capaz de conferir-lhe uma perspectiva multicultural.

Por acreditar que a educação se dá num espaço onde estão inseridos sujeitos de várias raças, contextos sócio-político-econômicos diferentes, religiões e classes distintas, faz-se necessário investigar até que ponto a escola tem contribuído para a afirmação, aceitação ou recriminação da negritude de uma pessoa. A construção da identidade e a maneira de pensar e agir no mundo em que está inserida são também pontos fundamentais que perpassam pela escola. Para a construção de uma nova sociedade, pautada na inclusão de todos os que contribuem com o seu trabalho, independente de classe social, gênero, raça, etnia e outros, é preciso criticar e desconstruir o modelo neoliberal vigente, que exclui grandes contingentes da população, e criar e reconstruir uma sociedade que esteja preocupada com a valorização, a divulgação e o respeito à diversidade cultural. Esta nova sociedade será uma sociedade multicultural, em que a diferença será assumida como instrumento enriquecedor de grande potencialidade. (SOUZA, 2016, p.28)

A respeito do espaço ocupado pela cultura africana na escola, Gomes (2001) faz um questionamento e argumenta que, em geral, essa cultura ainda é vista como algo externo aos indivíduos e não como conteúdos constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade. Essa visão, segundo a autora, limita o tratamento dados pelas escolas ao negro, levando a cultura africana a ser representada apenas por meio de danças, músicas, futebol, da sensualidade das mulatas e do carnaval. Nesse sentido, a cultura africana acaba se restringindo às datas comemorativas e às contribuições para a formação da sociedade brasileira, como destaca Souza (2016, p.34). A autora salienta que o problema é que muitos projetos escolares se cercam apenas disso e se esquecem da bagagem histórica que sustentam tais manifestações.

Desse modo, é relevante o questionamento de Gomes (2001) a respeito do espaço ocupado pela cultura negra na escola. E, diante de tais questionamentos, é imprescindível pensar na pedagogia progressista defendida por Oliveira (2006, p.117). Para a autora, essa é a única opção pedagógica que contém os elementos necessários para desenvolver uma atuação comprometida com a transformação da sociedade. Além disso, comprometer-se, portanto, com a eliminação de qualquer

tipo de discriminação, pois ela permite ampliar a percepção acerca das relações de poder entre os grupos humanos, podendo-se particularizar seu potencial para tratar da questão do negro em educação (SOUZA, 2016, p.35).

Segundo Quirino (2012, p.37), a desigualdade racial não é gestada apenas no ambiente escolar, mas sim em várias instâncias da vida social. Essas desigualdades repercutem principalmente na distribuição de renda, fazendo com que a diferença entre brancos e negros seja percebida no mercado de trabalho, na habitação, na saúde, na renda e em outros setores da vida principalmente. A construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos nossos governantes quanto da sociedade civil.

Portanto, um fator decisivo para romper com essa situação de exclusão é a escola, de modo a trabalhar de forma a diminuir o débito para com a população negra, por meio de estratégias multiculturais (Canen e Canen, 2005a), que desafiem o preconceito racial. Tanto para Gomes (2001) quanto para Hall e Munanga (2005 e 2006), o ideal de branquitude, tão enraizado em nossa história, torna-se uma abstração e é retificado, sendo colocado na condição de realidade autônoma e independente. Como consequência desse pensamento,

O padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza, estética, majestade moral, sabedoria científica, a idéia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade. (GOMES, 2001, p.93).

Diante dos relatos evidentes da existência de atitudes racistas dessa concepção que Gomes (2001, p.93) apontou anteriormente como sendo a branquitude a pureza e sucesso, os atos racistas se legitimam em muitos ambientes da sociedade. Nesse contexto, a pesquisadora perguntou se existia alguma penalidade para a pessoa que cometesse algum tipo de preconceito racial. Tanto as diretoras como as pedagogas e as coordenadoras responderam afirmativamente. A diretora anotou que “A escola, além de orientar, segue rigorosamente a Regimento Comum das Escolas Municipais. Convoca as famílias envolvidas e aplica as penalidades de acordo com o regimento” (D, 2018). As duas pedagogas confirmaram a respostas da diretora no

que tange ao uso do Regimento. As coordenadoras listaram algumas ações que são realizadas com os alunos junto com sua família.

Segundo a coordenadora do matutino (CM), as ações mais rotineiras que têm sido realizadas são “Conversa com os alunos envolvidos com os registros de ocorrência e convocação dos responsáveis para relatar o fato ocorrido”. Acrescentou que é aplicada a “Suspensão das aulas com as atividades pedagógicas, se o fato ocorrido for reincidente”. Para a coordenadora do vespertino (CV), “tal atitude se enquadra no artigo 94 (ato infracional), inciso III”, descrevendo que as medidas referentes ao preconceito são suspensão de 3 a 5 dias (CM, 2018).

Nesse sentido, Souza (2016, p.39) atenta para o fato de que educar, sem discriminar, tem sido uma tarefa desafiadora, uma vez que muitos preconceitos e estereótipos ainda estão bastante enraizados nos indivíduos devido a modelos culturais alienantes que lhes são impostos. No que diz respeito ao racismo, particularmente, Santos (2005) afirma que esse sentimento:

Está depositado no mais fundo da cabeça dos homens – assim como certas sementes que resistem às mais violentas mudanças de temperatura e, subitamente, voltam a brotar. Há nele uma dose de irracionalismo que nenhum sistema social, até hoje, foi capaz de liquidar (SANTOS, 2005, p.35).

Para desconstruir esse cenário escolar, o Governo Federal sancionou um dispositivo para auxiliar a enfrentar essa problemática, cujas atitudes e ações resultam na segregação de pessoas em todo território nacional. Dessa forma, a escola se torna um ambiente fértil para debater esses assuntos, e a Lei nº 10.639/2003 é uma temática que deve ser trabalhada como tema transversal em todas as disciplinas e turmas, desde a Educação Infantil e os quatro ciclos do Ensino Fundamental. A finalidade é estimular debates e discussões a respeito do conhecimento da história daqueles que sempre foram anulados pelo preconceito racial.

Para que o trabalho pedagógico seja efetivo e acolhedor, é preciso instituir uma orientação metodológica que auxilie a desconstruir a velha narrativa hegemônica e eurocêntrica. Baseado nesse pressuposto, a pesquisadora quis saber como os professores são orientados para o efetivo trabalho em sala de aula. Souza (2016, p.15) vê o currículo como um instrumento privilegiado, por meio dos quais propostas

e práticas multiculturalmente comprometidas vêm sendo e podem ser implementadas no país, tanto em projetos oficiais de ensino como em projetos paralelos.

A diretora assinalou que “As orientações acerca desta temática são para o desenvolvimento interdisciplinar de acordo com o currículo”. E as pedagogas salientaram em complemento às observações da diretora que, além desse trabalho interdisciplinar no decorrer do ano letivo, há também o trabalho voltado para debates e reflexões sobre tais atos. A pedagoga (P2), que possui experiência em todos os ciclos do Ensino Fundamental, disse que “[...], contudo nos anos iniciais, percebe-se um planejamento mais específico já nos anos finais, essa temática é abordada mais em nível de discussões, reflexões e conscientizações” (P2, 2018). Já a professora de História (PH1) relatou que:

Sempre foi tranquilo, mesmo quando não existia um capítulo especial nos livros didáticos. Particularmente, penso que deveria ser desnecessária esta lei. Porque partindo do ponto que somos um povo formado por várias etnias, deveríamos respeitar a todos igualmente (PH1, 2018).

Ao revistar nosso passado histórico, vem à mente as lutas longas do povo negro e, mesmo com uma legislação oficial vigente no país, as ações de retratação da história e da cultura africana e afrodescendente se esbarram em muitos empecilhos. A legislação serve como um reforço da garantia de que é necessário rever e refletir o latente discurso da perspectiva do colonizado. Para isso, o professor precisa trabalhar de forma diferente, afastar-se dessa ideologia aprendida, cristalizada em sua rotina pedagógica e procurar reorganizar a narrativa que foi construída e estereotipada ao longo de sua formação. Uma vez que uma parte da resistência aos novos parâmetros da concepção multicultural ocorre porque a sociedade sempre agiu sobre a perspectiva etnocentrista e eurocentrista. Nessa perspectiva de práticas diferenciadas para abordar esses temas, a professora de História do vespertino (PG2) declarou que:

Busco sempre trabalhar essa diversidade com roda de conversa, projetos que levem conhecimento, respeito e acolhimento ao diferente - quando observo a prática discriminatória durante as minhas aulas -, além de intervir para interromper o ocorrido, busco imediata conscientização dos envolvidos, através de relatos, reportagens e vídeos que tratem o tema. (PH2, 2018).

Além dela, a professora de História (PH3) relatou que as questões sobre a História e Cultura do negro são trabalhadas de várias maneiras: “Não faço apenas em uma data determinada, o trabalho é durante todo o ano letivo e sempre, para fechar o tema, uma culminância”. O professor de Geografia, do matutino (PG2), assinalou que “Trabalha de maneira superficial, lembrando sempre que possível dentro das explicações em temas voltados à cultura afro e indígenas no Brasil”. Já que o professor do vespertino assevera que trabalha esses conteúdos durante as aulas com Temática “Formação da Sociedade Brasileira” e na “Formação Territorial do Continente Americano”.

Assim, pela forma de descrever suas práticas, parece que não existem conteúdos sistematizados no currículo que direcionem esses docentes a planejar ações pedagógicas para o trabalho regular com as temáticas de maneira integrada aos conteúdos. É como se as temáticas em debate sempre dependessem do bom senso do professor para que os assuntos sejam abordados em aula. Convém ressaltar também que os dispositivos legais, tais como a LDB vigente, bem como os PCN devem ser documentos de constante manuseio pedagógico por professores e pedagogos buscando informações para aprimorar o trabalho docente. Todavia, o que se vê é o uso limitado aos manuais didáticos, sem uma análise comparativa, bem fundamentada em aparatos teóricos, nos documentos históricos e nas legislações vigentes.

O fato agravante consiste no fato de o livro didático se abstrair de determinados eventos históricos importantes para a população afrodescendente. O que reforça a aprendizagem e/ou a omissão da perspectiva do colonizador e a hegemonia na história brasileira. Assim sendo, é preciso reforçar a oferta de formações que promovam diálogos e reflexões para sensibilizar os docentes, de modo que se abram ao debate e se auto desafiem a transpor as fronteiras culturais da história brasileira. Além de se solidarizar ao analisar o outro viés do colonizado, conforme orientam Bhabha, Munanga e Cavalleiro.

4.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

Cardoso (2000) afirma que “Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas”. Segundo o ex-presidente da República Brasileira, “Os estereótipos e as ideias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente”. Ele reitera que “Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo”. Para o ex-presidente, “O saber é o melhor remédio”. Cardoso (2000, p.9) reforça que “É fundamental que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade”. Para ele,

É obrigação do Estado à proteção das manifestações culturais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais grupos participantes de nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação (CARDOSO, 2000, p.09).

Para averiguar se o Estado tem cumprido sua parte para a formação docente necessária para a problemática em discussão, a pesquisadora questionou os professores se eles se sentiam preparados para lidar com História, Arte, e Literatura africana e afrodescendente em sala de aula. A professora de História do Matutino - (PH1), afirmou que “Sim. Com certeza”. Ela reiterou que “é muito tranquilo e sempre que posso ou surge à oportunidade, falo sobre o preconceito racial”. A professora de História do Vespertino (PH2) analisou a preparação docente, mas apresentou uma reflexão muito presente na rotina da sala de aula ao salientar que “Eu digo sim, mas também digo não, pois os desafios são muitos e constantes e, algumas vezes, somos limitados diante do sistema que nos é imposto. (PH2, 2018)”.

A professora de História (PH3) assinalou que se sente preparada, mas “Gostaria de me aperfeiçoar ainda mais no assunto”. Para ela, o tema é muito amplo e exige uma bagagem de saberes que melhoraria muito o trabalho pedagógico coerente e eficaz no combate ao racismo. Mariléia dos Santos Cruz (2005 in: Munanga, 2005, p.16-17) enfatiza também a necessidade de haver mais pesquisas direcionadas para a formação de professores, para que eles adquiram os conhecimentos necessários a esse respeito e para lidar com a diversidade cultural. A respeito disso, para o professor de Geografia do Vespertino (PG1), ele se sente preparado e sempre está

buscando e discutindo essas temáticas em sala de aula. Todavia, o professor do Matutino (PG2) afirmou ter necessidade de uma formação mais substancial do assunto e, por isso, não se sente preparado para trabalhar essas problemáticas nas aulas de Geografia. Diante desse contexto, o ex-presidente Cardoso (2000, p.9) afirmou que,

É preciso, ainda, que a educação tenha qualidade, que sirva para abrir os espíritos, não para fechá-los, que respeite e promova o respeito às diferenças culturais, que ajude a fortalecer nos corações e mentes de todos os brasileiros o ideal da igualdade de oportunidades. (CARDOSO, 2000, p.9)

Após essas constatações, sem seguida foi perguntado se o curso de graduação promoveu debates sobre racismo em sala de aula e se dava sugestões de trabalho na escola. Do total de 10 professores, 60% dos professores assinalaram que sim, e 40% desses docentes apontaram que não, conforme consta na Figura 8 a seguir. É preocupante o quadro, pois 60% desses professores se formaram após a promulgação da Lei de nº 10.639 de 2003, além de ser importante frisar que as lutas por uma educação antirracista vêm sendo realizadas desde o século anterior.



Figura 8 - Conteúdo abordado na Graduação

Vale também salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem que:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras

e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN, 2004, p. 32).

Dentro dessa concepção, entende-se que:

É necessária a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Diante do quadro alarmante, a pesquisadora, então, insistiu em saber se o curso de pós-graduação possuía na organização curricular disciplinas que abarcassem essa temática em aula. Embora os professores tivessem realizado o curso de especialização em áreas diversas, bem como em instituições diferentes, contudo, as orientações para que os temas transversais estejam obrigatoriamente contemplados em todos os cursos de especializações e direcionados à educação têm a mesma fonte legal. Em relação a esse questionamento, dois dos cinco professores entrevistados afirmaram que sim, ou seja, houve abordagem conforme os regulamentos, entretanto, três professores assinalaram que não. Os cursos de especializações não abordaram essas temáticas. Nesse sentido, Cardoso (2000) reforça que:

A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço. (CARDOSO, 2000 in MUNANGA, 2005, p.10)

Para Ricardo Henrique e Eliane Cavalleiro (2005, p.13), “As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo”. É preciso também lembrar que “Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância”. O que ainda preocupa é que “A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. A violência racial escolar atenta contra o presente deforma o passado e corrói o futuro”. No entanto, a preparação docente auxiliaria muito as maneiras de trabalhar para desconstruir os estereótipos, da denúncia e favoreceria, também, o diálogo para a mediação dos problemas nas escolas. Para Cardoso (2000),

O princípio de alteridade é instrumento pedagógico importante para instalar no grupo atitudes de solidariedade e respeito mútuo. Indicativos que não foram suficientes para a valorização da cultura negra brasileira, aspectos

históricos e culturais afro-brasileiros, precisavam ser apreendidos e explorados por todos participantes do Sistema Nacional de Educação do Brasil como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade brasileira e atingem grande contingente de estudantes negros do País”. (CARDOSO, 2000, In MUNANGA, 2005, p.16-17)

Em consonância, Munanga (2005) assinala que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Para esse estudioso, “Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamentais da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã”. Logo, “Somos produtos de uma educação eurocêntrica”, e acabamos reproduzindo “Consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Tal fato remete à sugestão de Alberto Caeiro sobre o processo de raspar as tintas dos sentidos, despindo-se das formas eurocêntricas de aprender a história na versão única europeizada.

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 19).

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles já internalizados, têm dificuldade para lidar com situações flagrantes de discriminação no ambiente escolar. Esse fato se agrava também na sala de aula porque não há um momento pedagógico para discutir a diversidade nem conscientizar os alunos acerca da

importância e da riqueza que ela proporciona à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Convém enfatizar que “O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra”.

De acordo com Munanga (2005), isso “Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente aos grupos de cor branca”. Segundo o professor Munanga (2005), “Ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas”. Isso contribuiu para a construção das barreiras raciais, os limites das fronteiras étnicas que reforçam os atos segregacionistas. Para ele, “Essa memória não pertence somente aos negros”, mas compete a todos. Em sua percepção,

A cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Diante desse cenário, urge ampliar a discussão sobre preconceito racial de forma a promover uma reflexão de como a escola, por meio de cursos de formação de professores possa contribuir para a não reprodução da discriminação e do preconceito. Desse modo os docentes serão mais abertos e atenciosos na análise das formas de se manifestar na sociedade, a despeito do seu discurso de transformação e formação para a cidadania. Para Garcia (2004), por sua vez, os educadores precisam de uma formação dialógica, para que o processo formativo não reduza a educação a uma questão meramente técnica, mas possibilite e oportunize sua verdadeira dimensão, ou seja, a luta por hegemonia. Assim, para haver mudanças é necessário introduzir na escola a discussão sobre a nossa história, a construção e a manutenção da hegemonia branca e, as lutas contra-hegemônicas.

Tais práticas, embora não se iniciem na escola, são reforçadas nela. Contudo, não é tarefa apenas da educação transformar a sociedade, mas se espera que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas. Nessa perspectiva, a formação docente auxiliaria ao incentivar uma prática pedagógica mais reflexiva, que não apenas busca alternativas de desconstruir os hábitos e atitudes cristalizadas na sociedade por meio de diálogos, reflexões nas mediações dos atos

racistas no ambiente escolar. Entretanto, ela também trabalha de forma a acrescentar conhecimentos, ampliar saberes por meio de conteúdos da arte, da história, da literatura dos povos negros transpondo as fronteiras habitadas pelo preconceito.

Cardoso (2000) esclarece que muitas ações racistas provêm da ausência do conhecimento a respeito da cultura negra, o que reforça o discurso de Munanga (2006) e Cavalleiro (2005), que falam sobre a abordagem dada aos conhecimentos da arte, da cultura e da literatura dos afrodescendentes. Para esses autores, a melhor proposta pedagógica e o desafio educacional consistem no tratamento da discriminação e da desigualdade social como um fenômeno histórico. Uma formação docente continuada contribuiria bastante para uma nova leitura desses aspectos históricos também pelo olhar do colonizado.

Para isso, os profissionais da educação precisam ter conhecimento histórico acerca da narrativa europeizada, etnocêntrica, conseqüentemente, hegemônica do negro. E isso pode ser proporcionado em cursos de formação que oportunizem momentos para construir esses diálogos e planejar ações pedagógicas afirmativas visando superar e transpor a ponte hegemônica, europeizada, além de abrir os olhos para a diversidade cultural.

4.5 O PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES

A pesquisa envolveu alunos das duas turmas de oitavos anos e das duas turmas de nonos anos da escola, totalizando um montante de 116 alunos participantes. Quanto ao gênero, eram 56,03% meninas e 43,97% meninos, o que reforça que as mulheres pertencem à fatia maior da população brasileira que têm conquistado mais tempo de instrução escolar, conforme pesquisa publicada em 7 de março de 2018. A Figura 9 representa de forma sintetizada os dados em análise.

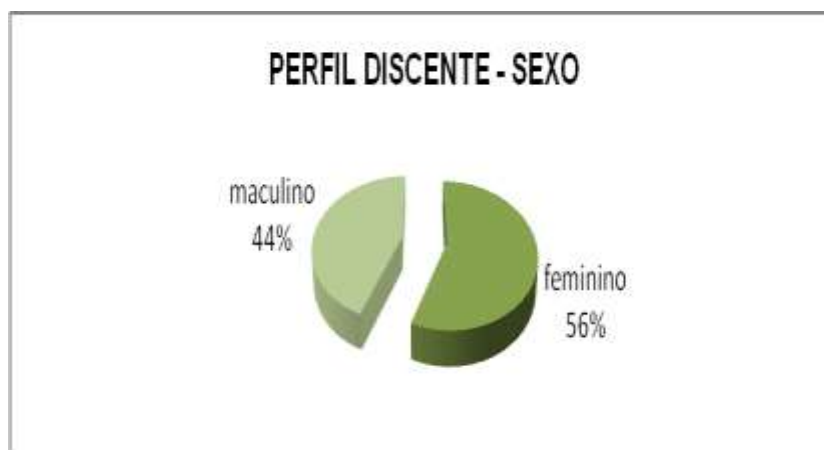


Figura 9 - Perfil dos alunos entrevistados - sexo

É fundamental citar que, em uma das fontes pesquisadas, a página do sítio O Último Segundo, da IG, há uma publicação de 2009 na qual, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), “As mulheres brasileiras estudam mais do que os homens”. Os dados apresentados referem-se a informações coletadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo a publicação,

Os dados de 2009 confirmam a tendência mostrada em anos anteriores, mas a distância entre os sexos no quesito instrução aumentou. Em 2008, os homens brasileiros com mais de 10 anos de idade declararam ter, em média, 6,9 anos de estudo. Número inferior ao ensino obrigatório brasileiro que, até 2009, era de nove anos e, até 2016, passará para 14 anos de estudo. As mulheres já superavam o patamar, estudando, em média, 7,2 anos ao longo da vida. Em 2009, a diferença de pontos percentuais aumentou de 0,3 para 0,4. (Último Segundo - iG em 20 de dezembro de 2012)

Mais recentemente, de acordo com Informações atualizadas do IBGE de 2018, diversos indicadores confirmam essa tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens, apesar da estrutura ocupacional de homens e mulheres permanecer bastante desigual.

Conforme os dados da PNAD Contínua 2016, não houve discrepâncias na frequência ao ensino fundamental entre homens e mulheres na medida em que o acesso à escola para a faixa etária de 6 a 14 anos está praticamente universalizada. (IBGE, 2012-2016, p.5)

Os dados dialogam com as informações coletadas para este trabalho, pois, ao analisar a diferença no número de mulheres e homens dos estudantes participantes, tem-se a porcentagem de 8,06% de mulheres a mais do que os homens nos últimos anos do Ensino Fundamental.

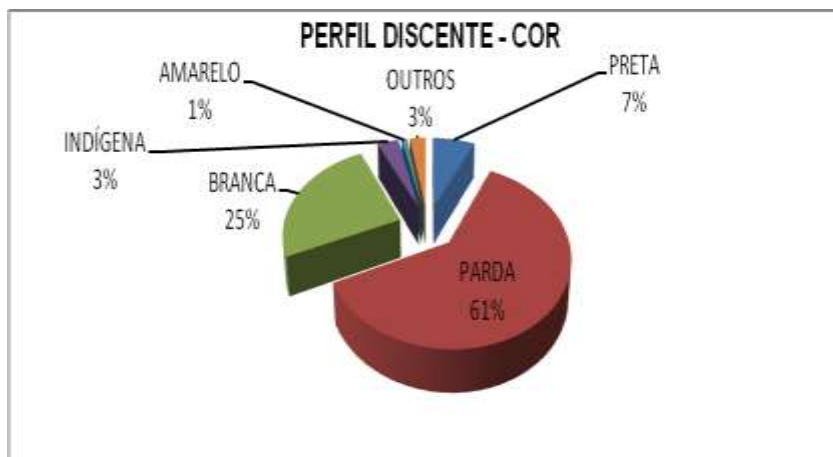


Figura 10 - Perfil dos alunos entrevistados - cor

Dos 116 alunos participantes, 71 alunos se autodeclararam pardos, tal quantia equivale a 61% dos estudantes. Porém, 25% desse total afirmaram ser de cor branca, porcentagem bem menor do grupo que se reconhece fruto de uma miscigenação. Apenas 8 alunos se autodeclararam negros, sendo 7% da população em estudo. 3% apontaram sua etnia como indígena, isto é, 4 alunos, e 1% se autodeclarou amarelo, mas o mesmo não soube argumentar sua afirmação.

Isso é muito preocupante, pois muitos alunos tiveram dúvidas em relatar a própria origem, mesmo estando no quarto ciclo do Ensino Fundamental. A outra fatia de 3% não soube dizer sua cor. Tal situação sugere que essa informação precisa ser mais reforçada no que tange ao conhecimento da identidade, da história e diversidade da própria cultura desses estudantes.

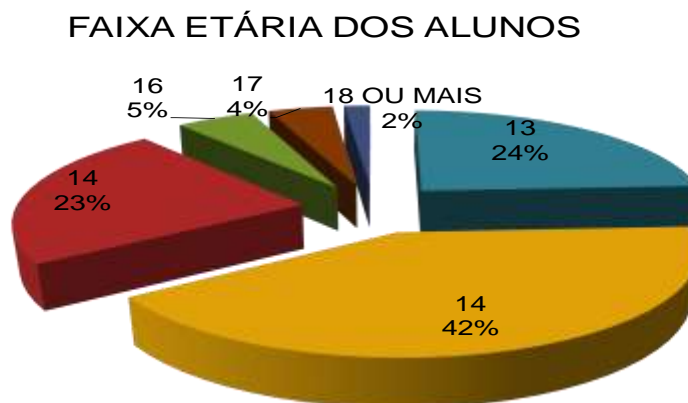


Figura 11 - Perfil dos alunos entrevistados – faixa etária

Os alunos participantes são adolescentes e jovens que já possuem uma leitura de mundo bem desenvolvida relativo à idade/série, carregam consigo uma bagagem de conhecimentos bem interessante sobre relações interpessoais. Há 24,14% dos 116 aprendizes com idade de 13 anos, enquanto 48,38% já têm 14 anos; 23,28% completaram 15 anos até a data da pesquisa. Outros dados demonstram uma porcentagem com defasagem idade/série. Somam-se 5,17% com 16 anos, 4,31% com 17 anos, e 1,71% com idade de 18 anos ou superior. Ao considerar todos os que estão defasados nessa fase escolar, o resultado é 11,2%.

A estatística fica mais alarmante ao observar que dos 13 alunos e/ou 11,2% dos alunos em defasagem idade/série, apenas um deles se declarou de cor branca. Em 2016, segundo dados da PNAD Contínua, “O atraso escolar pode ser medido, então, pelo complemento desse indicador, ou seja, estudantes fora do nível de ensino adequado ao seu grupo etário”. (IBGE, 2012-2016, p.6).

Com relação à escola, ela está localizada em um bairro que está passando por um grande momento de ampliação, desenvolvimento econômico e construção civil, além de ofertar diversos postos de trabalho, tais como supermercados, lojas de vestuários, confecções, restaurantes e lanchonetes, pet shops, bares, uma gráfica entre outros. Isso favorece e oportuniza a muitas famílias trabalharem mais perto de casa. É um lugar calmo e bem afastado do centro, que atrai moradores que apreciam tranquilidade, sendo um bom local para se viver.

Devido a esses fatores, há pouco êxodo do bairro. E a maioria dos novos moradores permanece por um tempo grande. Com isso, a escola não tem uma grande movimentação de entrada e saída de estudantes, ou seja, a maioria dos alunos permanece por um longo período na mesma escola. A figura 12 a seguir ilustra o êxodo dos alunos na escola pesquisada.

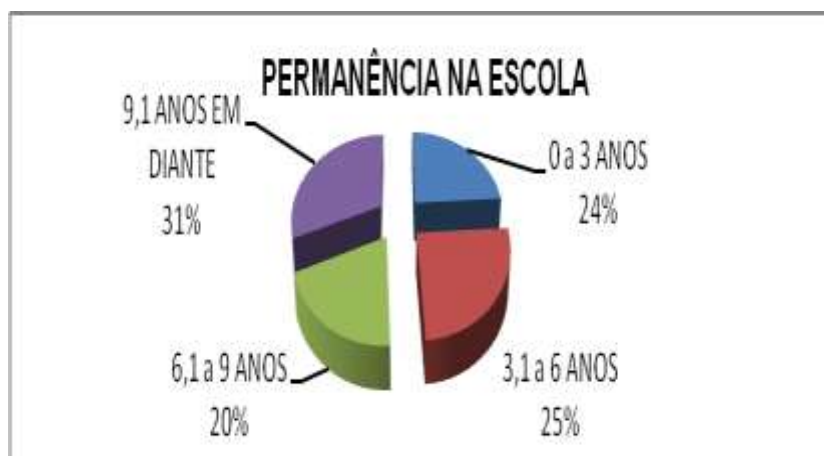


Figura 12 - Perfil dos alunos entrevistados – tempo em anos

Os dados mostram que 24% dos estudantes pesquisados estão na escola entre 1 mês a 3 anos, na data da pesquisa. Em contrapartida, a parcela de 25% permanece na escola entre 3 anos e 6 anos, pois 20% dos 116 estudantes estão nessa unidade escolar entre 6 a 9 anos. E 31 %, a maior fatia desse total, estudam há mais de 9 anos na escola. Esses últimos iniciaram seus estudos na instituição desde os quatro anos de idade, época em que a escola ofertava as duas séries da Educação Infantil. Esses dados permitem inferir que o tempo de permanência na mesma escola é bem consistente com vivências acadêmicas valiosas, pois favorece desenvolver um trabalho bem interessante nesses 11 anos de convivência. É relevante salientar que há outras unidades de ensino em um raio de 10 km do bairro que também oferecem alternativas educacionais para esses alunos. Contudo, diante desses dados, pode-se afirmar que muitos alunos e suas famílias realmente optaram pela escola e não por ser a única instituição de ensino na redondeza.

5 A CONTRAMÃO DO RACISMO NA SOCIEDADE

Ao prosseguir com a análise dos dados coletados na pesquisa, os professores e alunos entrevistados foram questionados se observam atitudes diferentes nas pessoas que sofrem preconceitos na escola em que atuam. Caso tivessem alguma percepção sobre o fato, deveriam fazer um breve relato a respeito do que haviam observado. A diretora afirmou que “As pessoas que sofrem preconceitos, geralmente ficam arredias, tristes e se fecham”. As duas pedagogas (P1 e P2) concordaram com a diretora e assinalaram que os educandos, “Na maioria das vezes, apresentam alterações no comportamento: dificuldade de socialização, baixo rendimento, características depressivas”.

A CM salientou que “Geralmente, elas (vítimas) se sentem excluídas, demonstrando tristeza, às vezes, resistência em ir para a escola”, reforçando a fala da coordenadora do vespertino (CV) de que “As pessoas, em sua maioria, se tornam agressivas, ao serem abordadas, reagem com o mesmo grau de preconceito que recebem”. Ao fazer um paralelo com a obra *A Cor Púrpura*, fonte deste estudo, essa situação ficou muito clara e pôde ser percebida na relação dos personagens Sofia e Harpo. Nesse caso, Sofia, do filme e do livro em análise, agia agressivamente, de maneira proporcional às ações a ela destinadas.

Para a PH1, “Não existem preconceitos raciais nem religiosos”. Já para PH2, tal fato existe de forma até intensa. Segundo essa professora, a “Baixa autoestima é o mais visível de se observar, isolando da turma e da família”. Ela observou que a vítima “Não interage de forma espontânea nos trabalhos de grupo e” (há até) “agressividades em alguns casos”. A PH3, por sua experiência como docente, descreve que “Existem duas possibilidades: são extremamente agressivos ou mais isolados”. Já os dois professores de Geografia não fizeram nenhuma observação a respeito desses fatos, pois não se sentiram seguros em opinar devido ao pouco tempo na escola e não terem presenciado nenhum acontecimento sobre essa problemática em estudo.

Em relação à discriminação, foi perguntado se “O aluno que é alvo de discriminação também discrimina seus colegas”. As coordenadoras assinalaram que “sim” e que, “Às vezes, o aluno que é discriminado quando o mesmo não comunica o fato, ele tende a praticar as mesmas atitudes com outros colegas”. Dos cinco professores entrevistados, três disseram que não observaram nada de diferente no comportamento desses alunos. Já dois professores relataram, assim como as coordenadoras, que há sim mudanças nas atitudes desses educandos. A PH2 disse que “Na maioria das vezes, [...] foram xingamentos como respostas e até mesmo agressões físicas”. Corroborando com o relato da professora PH2, a docente PH3 disse que “Na tentativa de se livrar da discriminação, alguns alunos partem para violência física e verbal”. (PH3, 2018). Nessa mesma percepção, a pesquisadora quis saber se esses entrevistados já “Foram vítimas do preconceito racial”. Dos cinco professores entrevistados, apenas uma professora relatou que já tinha sido vítima, descrevendo:

Eu já sim, por mais de uma vez, porém de forma velada. Senti-me como uma pessoa invisível. Isso fez com que eu adquirisse força e disposição para agir de forma diferente e através do meu trabalho, conhecer, conscientizar, informar e formar opiniões que levem as pessoas pensar, discutir e reconstruir. (PH2, 2018)

A professora PH3 relatou em conversas com esta pesquisadora que não sofreu racismo, mas vivenciou situações em que os pais foram hostilizados devido à cor da pele, pois ela é fruto de uma relação inter-racial. Em ambos os casos, a situação é sempre constrangedora e humilhante, elas relataram. A presente pesquisadora aplicou as mesmas perguntas aos alunos-participantes e os resultados corroboram com os relatos da equipe técnica profissional e do corpo docente. Assim, dos 116 alunos participantes da pesquisa, 44% dos alunos disseram que não há mudança no comportamento das pessoas que vivenciam o racismo. Já 56% estudantes afirmaram que há mudança sim no comportamento das pessoas que sofrem com atos racistas, conforme demonstrado na Figura 13 abaixo.

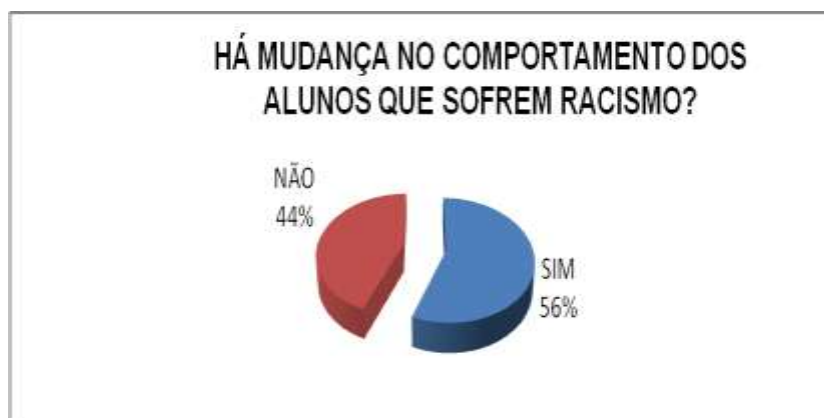


Figura 13 - Opinião dos alunos entrevistados sobre o comportamento da vítima

A aluna BSB disse que “Algumas pessoas cometem suicídio, outras se vingam de quem cometeu o *bullying*”. Já DLX ressaltou que essas vítimas “Ficam com trauma das pessoas preconceituosas”. Para EVJP, “Na maioria das vezes, sim, elas gritam com as pessoas, batem”. A estudante LAO destacou que “Algumas vezes, a pessoa está tão cansada de ser discriminada que acaba surtando”.

Observa-se que os relatos dessas alunas transcrevem o sofrimento da vítima, bem como a intolerância devido à reincidência dos atos, ora a vítima se silencia perante as atitudes, ora a vítima vira o algoz da situação. Em ambos os casos ficam nítidas a fraqueza e a desestruturação psicológica de quem sofre a discriminação e a ineficácia do trabalho da escola para minimizar esses atos. Acerca da questão da agressividade, Sigmund Freud (1930) explica que a tendência do ser humano é devolver a ação para o lugar de origem, de uma forma impensada, o que esclarece a fraqueza e a sensação de insegurança de quem reage. Para esse psicanalista, a pessoa que reage agressivamente,

Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego. Aí, é assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego, e que então, sob a forma de ‘consciência’, está pronta para pôr em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos (FREUD, 1930, p.76).

Freud (1930), a respeito da agressividade de uma pessoa quando a mesma encontra-se em ambientes hostis, afirma que:

A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o

fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. [...] A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas (FREUD, 1930, p. 70).

Nessa perspectiva, para melhor compreender as reações foram observados três grupos de atitudes das vítimas. Para um grupo, há vítimas que conseguem superar a situação e procuram ajuda para se defender legalmente, conforme relatos a seguir. Para essas pessoas, a superação da hostilidade, como aponta Freud (1930), não se sobrepõe às outras relações interpessoais bem-sucedidas. Mesmo sendo agredidas, elas conseguem agir de forma consciente. Os alunos destacaram que essas pessoas:

“Vão atrás de alguém de direito maior para defender a igualdade e seus próprios direitos. (BZC, 2018)”.

“Ficam nervosos e sempre procuram alguém para desabafar (JHS, 2018)”.

“Muitas pessoas tentam se defender e acabam com a agressividade mais outras com mais maturidade, denunciam”. (RSP, 2018)

Em contrapartida, há vítimas que ficam muito violentas, conforme os alunos participantes relataram ao observar ações agressivas das vítimas em respostas às atitudes racistas, reiterando os argumentos de Freud (1930). Ao traçar um paralelo com o filme *A Cor Púrpura*, este traz essa discussão com os personagens Sofia e Harpo, pois Sofia sempre reagia com violência todas as vezes que se sentia ameaçada. Esse conflito prejudicava a relação dos dois no casamento. Harpo cresceu apanhando do pai para obedecer e testemunhou por anos Celie, sua madrasta, apanhar dele sem motivos e acreditava que sua esposa teria comportamento semelhante ao de sua madrasta. Nota-se que as atitudes não têm fim. Há sempre uma ação cíclica de violência, a qual pode culminar com a perda da vida da vítima ou do agressor. Da mesma forma que ocorre no filme, os alunos citaram que,

“Muita violência até mata uma pessoa” (LSI, 2018).

“Muitas vezes, acontecem agressões, mas nunca vivenciei de perto, mas imagino que de tanto que os brancos querem mandar nos negros, acabam agredindo de raiva”. (PGM, 2018).

“Eles normamente retrucam com atos agressivos, pois é o único meio que elas encontram de se defender”. (VFA, 2018)

“As pessoas que sofrem ficam mais violentas por conta da raiva e do medo que sentem. (CDMR, 2018)”.

“Não aceitam debates e começam a agredir”. (ASJ, 2018).

“Ficam mesmo sem paciência, ficam mais agressiva”. (CELM, 2018).

“Bater no outro, matar” (JGCL, 2018).
 “Atos agressivos nas palavras” (KVB, 2018).
 “Brigam e acabam levando muito a sério”(LSR, 2018)
 “Com palavras que ofendem até a alma” (WL, 2018).
 “Muitas das pessoas que passam pela discriminação querem bater em todos”. (BMF, 2018).
 “Ficam nervosas, pois elas não se sentem bem”. (GFSP, 2018).

Há o grupo que não suporta as críticas sucessivas e não consegue lidar com os sistemas de humilhação dos protagonistas praticantes do racismo e acabam, como disse uma aluna anteriormente, “surtando” e explodem, ficam desequilibradas emocionalmente e acabam depressivos. Caso semelhante ocorreu com a Celie, personagem do filme, que se anulou do mundo devido à série de maus tratos e humilhações por ser negra, mulher e não fazer parte dos padrões estéticos privilegiados.

Os alunos descreveram que “Essas pessoas podem ter até depressão e muitas cometem homicídio ou até mesmo suicídio. Elas são privadas do direito de viver” (NDR, 2018), e “Eles se revoltam e fazem a justiça com as próprias mãos” (LOC, 2018). Nos três casos agrupados anteriormente, nota-se que há um comprometimento psicológico muito grande, com um agravo emocional de quem sofre o crime de discriminação. Nesse sentido, Munanga (2005) alerta:

[...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Outra questão abordou as percepções dos professores sobre quais motivos levam uma pessoa a cometer um ato de discriminação na escola. Para a primeira professora entrevistada - (PH1), o ato deriva de três motivos: “Ignorância, arrogância e prepotência”, enquanto a segunda docente (PH2) citou que as causas podem ser “Intolerância cultural e religiosa, ignorância, falta de educação, inferiorização étnica,

cor da pele”. A terceira professora assinalou que “Os principais motivos são: financeiro, baixo nível de escolaridade e moradia”. (PH3, 2018)

Para o docente de Geografia - (PG1), do turno vespertino, as razões seriam “Falta de educação, intolerância às diferenças e falta de conhecimento por parte do tema preconceito racial”. Essa declaração está em consonância com os aparatos teóricos em estudo neste trabalho, junto à obrigatoriedade de aplicar as leis vigentes. Já para outro profissional da mesma disciplina, os principais pretextos seriam “moradia, finanças, formação educacional” (PG2).

A lista desse professor corrobora com o pensamento da professora de História (PH3) sobre as questões sociais que envolvem moradia, poder aquisitivo, status social, bem como formação acadêmica. Desse modo, o grau de estudo e o endereço residencial de uma pessoa a coloca em desvantagem na sociedade e, ao mesmo tempo, a coloca como candidata a sofrer preconceito racial. Em relação aos alunos, do total pesquisado, 12,93% deles não responderam essa questão. Muitos alunos se recusaram a falar sobre o assunto. Muitos não apreciam a temática, pois não se sentem a vontade. Outros não creem que tais atos ocorram, porque os apelidos, as provocações não passam de uma brincadeira.

Em contrapartida, o estudante LOC salientou que uma das justificativas para se cometer o racismo consiste em “Ser branco e achar que é melhor do que o outro, ser magro e achar que é melhor do que os gordos, ser alta e achar que pode tudo, mas não passa de uma pessoa descontrolada que não consegue seu próprio tamanho” (LOC, 2018). A estudante MEMD afirmou que “Acredito que o preconceito não é algo que tenha motivos para ser realizado, as pessoas fazem isso por maldade e por prazer”. Para NRD, “Para mim, não tem muitos motivos para ter preconceito, as pessoas que põem suas frustrações em cima dessas coisas”.

O aluno PFO assegurou que, “Por exemplo, chamar a pessoa de macaco, isso ou um falar ladainha com as pessoas que elas são, fica falando coisas que até mesmo as pessoas não são mais insistem em falar que elas são”. Para PGM (2018), “O fato de a pessoa ser de uma cor e o outro ser de outra cor (diferente). Da pessoa pensar que, como antigamente, os negros eram escravos. E quem sabe como o pai criou o

filho colocando questões preconceituosas na cabeça dele”. Nessa mesma perspectiva, a aluna VFA (2018) disse que a “Falta de conhecimento, pois a pessoa acha que a raça de alguém muda algo. Ou o pré-julgamento. E se a família da pessoa costuma ter preconceito”. Para a TZR (2018), comete racismo uma “pessoa que não tem o que fazer, ou uma pessoa egoísta. Pessoa que acha que é melhor do que todo mundo”. Já a educanda MAS (2018) acredita que a “Insegurança, a sociedade que impôs na cabeça das pessoas que os brancos são melhores, orgulho, medo dos outros serem melhores que elas”.

E o aluno NVS (2018) disse que essas pessoas que cometem racismo “Não veem os seus defeitos”. Dentro dessa assertiva, a aluna participante RSP (2018) salientou que “As pessoas ficaram presas aos séculos passados e não entendem que já estão no século 21, a textura do cabelo e o orgulho por se sentirem superiores”. Outro aluno, ASJ (2018), observou que um dos motivos para essas atitudes racistas deve-se a uma pessoa que “Não gosta de si mesma, então, resolve discriminar os outros para se sentirem bem. Não aceita ser daquele jeito”. Enquanto que CDMR (2018) alegou que essas pessoas praticantes “Não gostam de negros. Alguns são pobres e só por serem negras, as pessoas acham que ele é uma pessoa ruim”.

Para a estudante ESS (2018), o preconceito deve-se à “Cor, modo de agir e a pessoa ser diferente, pois as pessoas são bobas em pensar que são todos diferentes e na verdade somos todos iguais”. Segundos os estudantes, os motivos para uma pessoa a cometer um ato de discriminação racial têm diversas vertentes. Há as atitudes racistas devido à questão social de uma pessoa e, para 38,79% dos alunos, as causas do racismo estão relacionadas às questões de classe social. Isso pode ser visualizado no Quadro 1 a seguir.

Motivos para a discriminação racial	ALUNOS	%
Classe social	23	19,83%
Moda, vestimenta	8	6,90%
Por causa da renda financeira, situação financeira.	11	9,48%
Ambição por dinheiro	1	0,86%
Geralmente tem medo (pensam que poderia ser um assaltante)	2	1,72%
TOTAL	45	38,79%

Quadro 1 - Motivos para a discriminação racial

Os alunos também apontaram questões relacionadas à religião, que podem interferir nas atitudes racistas de uma pessoa, conforme mostra o Quadro 2.

Motivos para atitudes racistas	Alunos	%
Diferença religiosa / Fanatismo religioso	06	5,17%

Quadro 2 - Motivos que provocam atitudes preconceituosas

O Quadro 3 a seguir trata das justificativas referentes às questões étnicas, de identidade e de cultura de uma pessoa que possivelmente será uma vítima do preconceito que, segundo os alunos, provocam as ações preconceituosas.

Motivos para atitudes de discriminação racial	Alunos	%
Etnia, raça, cor da pele	53	45,68%
Cultura, não entender a cultura do outro.	03	2,59%
Pelo cabelo, cor do cabelo, se o cabelo é liso ou cacheado.	08	6,90%
Aparência física e preparo físico, gorda, magra.	11	9,48%
Superioridade de raça imposta pela sociedade.	10	8,62%
Origem, seus ancestrais.	02	1,72%
Diferenças /Não gostar de si mesmo e das pessoas diferentes/ falta de aceitação de si mesmo	17	14,65%
Total	104	89,64%

Quadro 3 - Motivos que provocam atitudes de discriminação racial

Com os dados do Quadro 4 a seguir é possível observar que as origens das atitudes racistas podem ser causadas por questões comportamentais de cada indivíduo.

Motivos para o preconceito racial	Alunos	%
Algumas amizades, conviver com pessoas que também são racistas, forma de criar, família preconceituosa, racista.	10	8,62%
Não sabe respeitar e não ter amor ao próximo, Falta de compaixão e paz.	10	8,62%
Não ter muita atitude.	02	1,72%
Superioridade intelectual.	03	2,59%
Maneira de ser; ser de um jeito e a pessoa ser de outro.	11	9,48%
Inveja / inveja da cor, ciúmes.	10	8,62%
Falta de educação, falta de senso, bobeira.	05	4,31%

Sexualidade.	11	9,48%
Em brigas discussões, estresse.	02	1,72%
Maldade, satisfação, Implicância, para ofender uma pessoa	05	4,31%
Egoísmo, orgulho, raiva, Intolerância, Arrogância.	18	15,52%
Pré-julgamento	01	0,86%
Falta de conhecimento.	02	1,72%
Porque ele não sabe como é ser criticado.	02	1,72%
Pelo fato de já ter sofrido racismo.	02	1,72%
Levar na brincadeira.	01	0,86%
Forma de se expressar.	02	1,72%
Achar que isso é legal.	01	0,86%
Tristeza, solidão, medo, insegurança.	05	4,31%
Total	103	88,76%

Quadro 4 - Motivos que provocam atitudes de discriminação racial

Na questão seguinte, foi solicitada a opinião de cada aluno participante sobre por que o preconceito racial ocorre mais com o negro. As análises dos dados apresentaram três grandes grupos de concepções sobre justificativas para as práticas racistas. O primeiro grupo relatou que a discriminação racial existe: a) “Por causa da cor, superioridade da raça branca e questões culturais”; o segundo acredita que seja por ausência de: b) “Respeito às diferenças”, e o terceiro grupo acredita que as problemáticas que envolvem as ações racistas devem-se apenas às: c) “Questões históricas e escravidão”. Mais uma vez, ficou evidente a importância de trabalhar essas questões na sala de aula. Todos os estudiosos citados neste estudo abordam essas problemáticas mencionadas pelos alunos.

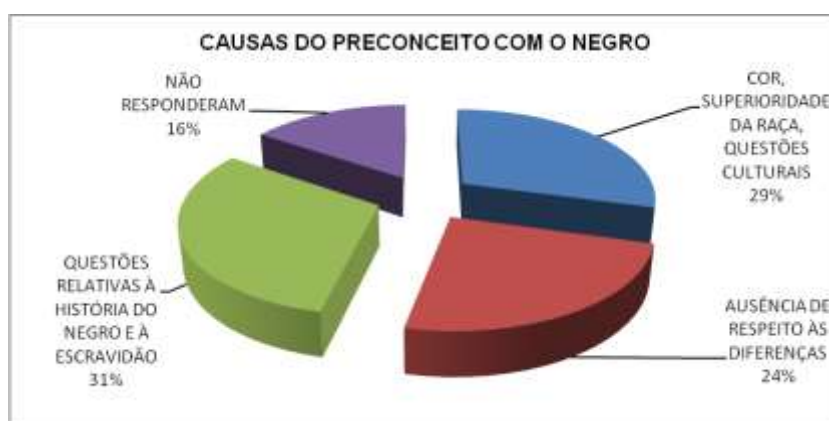


Figura 14 – Causas do preconceito na concepção dos alunos entrevistados

Com relação às causas do preconceito, dos 116 participantes, 16% não responderam a pergunta devido à ausência no dia em que o questionário foi aplicado. Entretanto, algumas abstinências de respostas das questões aqui em debate ocorreram porque esses alunos se sentiram incomodados pelo tema e se recusaram a respondê-las. Outros relataram que não sabiam responder. Em contrapartida, 29% apontaram a ideia de que o preconceito racial ocorre mais com o negro por causa da cor, superioridade racial branca e questões culturais do povo negro.

A aluna ABV (2018) disse que, possivelmente, era “Por causa do tom de pele e da cultura”, e EVJP (2018) relatou que seria “Por eles serem mais escuros que os outros e porque não sabem respeitar as diferenças”. Já o aluno JCVP (2018) explicou que talvez seja “Porque existam mais pessoas brancas” no mundo. Ou seja, “Na maioria das vezes, as pessoas fazem preconceito com as pessoas só pela cor dela”, conforme assinalou o estudante PFO (2018). Para RRR (2018), isso ocorre “Pelo fato de a pessoa ter cabelo ruim ou por ser negro” ou, além da questão da cor, é possível que seja também “Por causa dos seus costumes e seu modo de ser”, disse (GSS, 2018).

Esse estudante expõe uma ideia muito difundida e cristalizada por décadas, a qual descreve concepções muito preconceituosas culturalmente repetidas que consistem em justificar a existência da discriminação racial “Porque eles se parecem mais com a evolução dos macacos, conforme as dicas científicas” (GFSP, 2018). A aluna LMR (2018) explicou que essas problemáticas acontecem “Pelo simples fato de sua pele ou cabelo não se encaixarem no padrão de beleza que a sociedade aplica”. Para MEBA (2018), justifica-se a existência do racismo “Porque os brancos se acham mais bonitos e com direito de se esnobarem, por isso fazem preconceito”.

Os relatos a seguir corroboram com esse discurso, ao apresentar as seguintes ideias: “Porque os brancos se acham superiores”, pontuadas pelos dois alunos ESS e MNB (2018), e “Porque as pessoas de pele branca acham que são donas do mundo”, descrito pela estudante ARC (2018). Outra problemática apontada por esse grupo diz respeito à ideia do hábito de se inferiorizar o negro. Segundo o aluno MMS (2018), o racismo justifica-se “Porque eles sofrem demais com isso e o homem

branco se acostumou, cometendo isso a cada vez mais”. Esses outros relatos relacionam-se com a questão de inferioridade de raça junto ao pressuposto de preconceitos enraizados na sociedade e propagados culturalmente como ditados populares/provérbios: “Porque eles olham os negros como mal limpos, como ladrões”. (AASG, 2018), ou “Porque eles acham que todo preto é ladrão”. (RNF, 2018), ou “Porque eles falam que eles não prestam e são ladrões”. (VFA, 2018).

O segundo grupo justificou que a presença do preconceito racial ocorre devido à ausência de “Respeito às diferenças”. Esse grupo é formado por 24% dos entrevistados. A primeira aluna, DLX (2018), disse que isso é “Porque as pessoas não sabem respeitar as diferenças”, e para LSI (2018), “Quando eles veem um negro, eles logo acham que ele não é uma pessoa”, enquanto NRD (2018) disse que “O preconceito acontece com todos, pelo tipo de cabelo, cor da pele, religião entre outros”. Para BZC (2018), as práticas racistas surgem “Porque a sociedade enfiou na cabeça que negros são pobres e bandidos, como se não houvesse brancos, pobres e bandidos”.

A aluna VSR (2018) disse que é “Porque somos diferentes dele, mas com o mesmo olhar”. E JAMS (2018) entendeu que seja “Porque alguns brancos não gostam de negros”. Isso acontece, segundo a visão de SSMR (2018), “Porque são pessoas diferentes, etnia e outros”. Outra razão descrita por TSG foi “Que as pessoas acham que eles são coisas de outro mundo só por causa da cor dele”.

Vale ressaltar que a ideia pontuada pela estudante HPSP (2018) contém uma alerta e uma preocupação latente referente a uma concepção também cristalizada culturalmente. Segundo a aluna, “Muitos acham que pela pessoa ser negra, elas não são capazes de muitas coisas, mas, muitas vezes, eles são mais capazes do que pensávamos”. Essa ideia também foi pontuada pelos alunos a respeito da ideia de superioridade intelectual dos brancos. 11,21% dos alunos entrevistados acreditam que essa concepção de superioridade possa ser uma causa forte para a disseminação do racismo na sociedade brasileira. Todavia, a aluna MVJ (2018) pontuou que o racismo existente em nossa sociedade é “Porque eles são uma cor diferente e os negros dão muita ideia para o que o branco fala”.

Para o terceiro grupo, os motivos que justificam a discriminação racial decorrem de “Questões históricas e escravidão”. Do total, 31% dos alunos tinham a mesma concepção; BSB (2018) acredita “Que deve ser pelo fato de serem mais diferentes que outras pessoas e de que seus antepassados foram escravos”. Na visão de FP (2018), tal fato é “Porque em Portugal os negros eram escravos e porque é o branco que tem preconceitos contra o negro”, enquanto LOC (2018) disse ser “Pela sua origem africana que é um lugar ruim”.

Na visão de LV (2018), “Desde sempre isso ocorre porque antes o negro era escravizado”. Nessa concepção, MLS (2018) lembra que “Por causa da cor e porque os antepassados deles eram escravos e maltratados, eles sofrem como o racismo até hoje”. Já PGM (2018) explicou que como antigamente, era o negro que era escravo e fazia de tudo para sobreviver. E os brancos eram os ricos donos das fazendas. Para VFA (2018), “Isso vem desde os tempos passados e há gente que ainda pensa que os negros não sejam iguais a todos”.

Para YLA (2018), talvez seja “Porque os negros no passado foram escravos, por ser preto e até hoje as pessoas têm preconceito”, enquanto a colega GASC (2018) conjecturou que podia ser por causa da época da escravidão. Já, MAS (2018) falou das possibilidades dos africanos serem fortes e, por isso, viraram escravos, e as pessoas acham que todos os negros são escravos. Nessa mesma perspectiva, CDMR (2018) argumentou que era porque os negros que foram escravos e eram maltratados, então, certos tipos de pessoas “babacas” acham que podem continuar maltratando-os. E o aluno WL (2018) complementou que talvez fosse por causa da sua etnia e da exclusão do seu passado. Para CAB (2018), o motivo seria porque quando saíram da escravidão, eles começaram a roubar, e os brancos ficaram com raiva dos negros.

Vale ressaltar que, como se trata de uma pesquisa-ação, a pesquisadora precisou identificar também quais eram as concepções dos alunos sobre o ato preconceituoso, além de analisar se as atitudes dos alunos se relacionavam com a leitura de mundo em construção na escola, em suas experiências como pessoa e no convívio social. Dentro dessa perspectiva, indagou aos alunos por meio de um

questionário semiestruturado o que cada estudante entendia sobre “preconceito” e “racismo”.

Do total de 116 alunos, 15 entrevistados, isto é, 12,93% dos participantes não responderam e/ou não souberam explicar o que é preconceito e/ou racismo. Isso preocupa sob o ponto de vista pedagógico porque uma boa parte desses educandos está na escola por um período suficiente para que tais saberes tenham sido propostos em debates e reflexões pelo corpo docente. Além disso, os estudantes demonstraram muitas dúvidas acerca do conceito dessas palavras. Em contrapartida, eles sabem sobre os malefícios dos atos preconceituosos e racistas, mas como não sabem distinguir os vocábulos, na maioria dos casos, eles denominam os atos ofensivos apenas como bullying, assim como declararam à equipe gestora.

Por exemplo, o aluno ASNB (2018) escreveu o que entendia sobre preconceito. “Eu entendo que ninguém tem direito de criticar os outros, por causa da cor de sua pele ou opção sexual”. Quando foi perguntado sobre o racismo, ele disse que: “Isso começou na época da escravidão onde os negros eram tratados como animais e, por incrível que pareça, em pleno século 21, ainda isso existe”. Já a aluna com iniciais ABV (2018) relatou:

Que é algo muito ruim de fazer que possa talvez a pessoa se levando até a morte ou depressão. Algo que, por exemplo, as pessoas que são preconceituosas e que praticam discriminação racial, elas são contra a sua cultura, etc. É tipo a pessoa não ser a favor ou contra a sua raça ou etnia.
ABV (2018)

Todos os 87,07% dos alunos descreveram que o preconceito é algo muito ruim. A aluna BSB (2018) afirmou ser “O preconceito como uma forma ruim de ver as pessoas sem ao menos conhecê-la” e o racismo, para ela, seria o ato de “Desprezar uma pessoa por ela ser de cor diferente e por ela ter um cabelo diferente”. Para a aluna DLX (2018), o preconceito “É um feito maldoso de tratar uma pessoa e, não saber respeitar a diferença”; enquanto que o racismo seria “uma forma que você trata uma pessoa diferente de você”.

Para a EV (2018), o preconceito “É uma coisa muito ruim, pois julga as pessoas demais por causa da cor, da raça, da origem ou da sua religião ou de como a família

da pessoa é”. E o racismo já seria algo “Quando se julga a pessoa pela cor que ela é e se ela é negra demais ou branca demais”. Essa aluna lembrou que não se trata do preconceito apenas contra os negros, pois qualquer pessoa pode ser alvo desse ato cruel.

Além de salientar a existência de um padrão imposto pela sociedade e reforçado pela mídia de que os dois extremos fogem aos estereótipos construídos há séculos. O aluno EP (2018) acrescentou “Que as pessoas deveriam respeitar mais as outras do que fazer preconceito porque é muito ruim você recebendo apelidos preconceituosos de mau gosto”. Para a HRL (2018), além de ser algo ruim, o ato preconceituoso tem a ver com “Críticas por causa da cor da pele e por não ter uma condição de vida e não se importar com o sentimento das pessoas que sofrem o preconceito”. Para essa estudante, o racismo abrange duas ou mais coisas, tais como “Fala mal de alguém, fala da cor da pele ou se a pessoa é feia ou bonita”.

Ficou evidente o reforço feito pela aluna da ideia de que as atitudes preconceituosas referem-se às questões de cor, com 45,68% de indicações das causas do racismo. Junto a isso, somam-se 9,48% relativo ao julgamento sobre a aparência da pessoa do ponto de vista de um padrão cristalizado pela sociedade, e 4,31% dessa concepção envenenada está relacionada ao comportamento da pessoa, quesitos esses apontados pelos alunos como crueldade, implicância e satisfação por ofender uma pessoa. Por isso, para Hugo Assmann (2012) e Freire (2002), as questões afetivas devem ser trabalhadas e debatidas na escola para construir um mundo embasado na solidariedade humana.

Os alunos também apontaram questões sociais denominadas como “condições de vida”, “moradia” e “finanças”, semelhantes aos professores, como motivo para que as pessoas tenham preconceito. Conforme o aluno LOC (2018), o preconceito refere-se a “Pessoas idiotas que acham que só porque alguém é diferente tem que ser discriminado, sofrer *bullying*, às vezes, apanhar pela sua cor ou etnia, pagar um preço que não deveria pagar”. Ele continua com suas abstrações sobre o racismo salientando e questionando e, muito indignado, reforçou “Se eu sou preto ou de outra cor, tenho cabelo de pico, Black Power entre outros, sofro discriminações por causa disso?”

O aluno usou a expressão “cabelo de pico” para se referir ao cabelo afro, sem perceber que, em sua fala, ele também demonstra a aquisição de alguns estereótipos cristalizados sobre a textura e estilo do cabelo do negro, que são expressões depreciativas para classificar ou caracterizar o negro. O aluno MLS (2018) relatou que “Preconceito é o que certas pessoas ruins têm contra as outras”, e racismo “é ruim porque você magoa as pessoas que você nem conhece”.

Esse estudante opinou dizendo que “Quem tem racismo deveria ser preso”. Para a discente MMRA (2018), “O preconceito é você ser racista com as pessoas que têm cor diferente da pele, diferente das outras pessoas”. Já a aluna MOA (2018), “Que o preconceito é o fato da pessoa criticar a outra por causa do seu modo de vida, da cor da sua pele e da sua religião”. Na visão dessa aluna, esse “Ato de crítica da cor da pele” deve-se ao “Fato dela ser branca ou negra”.

Para o aluno PFO (2018), “O preconceito é um erro que as pessoas cometem com as outras de falar coisas que elas não são”. Esse aluno descreveu que “Eu penso assim que as pessoas falam que elas são, por exemplo: chamar uma pessoa de preta só porque é negra, isto pra mim deve ser tomada providência melhor”. A estudante PGM (2018) analisou outras preocupações que, segundo ela, preconceito seria:

O que as pessoas acham da cor ou etnia do próximo não só nesse sentindo, mas também das questões de gênero”. Para mim o racismo é um preconceito que deve ser combatido. A discriminação das raças, mas, apesar disso tudo, somos todos iguais.

Para o estudante WSR (2018), o

Preconceito é quando você é moreno (a) e algumas pessoas falando das nossas cores porque somos negros ou indígenas para mim morenos é a cor mais linda que tem. Racismo que causam muitas mortes, gente batendo nas pessoas negras.

O aluno YLA (2018) se posicionou dizendo que “Muitos acham que só porque é branca tem que sair discriminando os pretos, na maioria das vezes, vai batendo, matando, não deixa entrar em determinados lugares etc.”. Para GASC (2018), uma aluna que se declarou negra e, segundo relatos, já sofreu muito com essas atitudes racistas – “É uma coisa que muitas pessoas fazem para se divertir, mas magoa a outra pessoa. Para mim, é uma bobagem que usam para separar as pessoas por

causa da cor dela”. Essa aluna retomou as questões do requinte da maldade e satisfação de um indivíduo em praticar o delito, já descrito neste trabalho.

A estudante TS (2018) acredita “Que o preconceito é uma coisa horrível. É uma coisa que muitos sofrem principalmente negro, gorda porque acham que negros e gordos não são gente”. Seu colega AJV (2018) disse “Que preconceito é uma coisa que machuca muito a pessoa e não só machuca como também pode (levar a pessoa a) cometer suicídio”. Já para a estudante BZC (2018), o preconceito consiste no fato de algumas “Pessoas que acham que só a sua religião serve a Deus, que (só) o seu jeito de falar é o correto, o tamanho (altura), sua vestimenta e não aceita a cultura do outro”. A aluna lembrou uma questão muito discutida nesta pesquisa, levantada pelos teóricos deste trabalho que debatem sobre a tese da visão de inferioridade histórica já cristalizada pelo viés do colonizador.

Nesse sentido, a estudante BZC (2018) relatou que a problemática que envolve o preconceito “Depende de pessoas brancas que acham que todo negro é bandido, perigoso, e têm negros que acham que todo branco é riquinho, mimado que só prejudica os outros”. Desse modo, da mesma forma que há um discurso pronto e envenenado do ponto de vista hegemônico e eurocêntrico, que coloca em cheque o caráter e a dignidade do negro, existe também uma perspectiva idealizada de superioridade dos negros em relação o homem branco. O problema se agrava quando se observa que a percepção de 41,38 % dos entrevistados sobre preconceito refere-se à intolerância em aceitar a diferença do outro, conforme alguns dos relatos abaixo.

“A pessoa não aceita a outra pessoa porque ela é diferente. Você se sente incomodado de como a outra pessoa é”. (CRS, 2018)

“Preconceito é acusar e discriminar outra pessoa ou ofender o outro. Ofender a uma pessoa por culpa da cor da pele ou raça”. (GMS, 2018)

“Eu entendo de ter como rixa com a classe social, cor da pele, o jeito que fala da sexualidade etc”. (KMS, 2018.)

“É quando uma pessoa não aceita as diferenças das outras (cor da pele, etnia, social, condição sexual). É quando a pessoa faz discriminação de outra pessoa só por causa da cor da pele e a sua etnia”. (MAS, 2018)

“Preconceito é o ato de ferir os sentimentos de alguém com palavras ações ou gestos. Raça é altura entre outras coisas. É quando uma pessoa coloca apelido ou deixa de fora algo por causa de sua cor”. (LAP, 2018)

“Que é a negação ou sentimento de repulsa sobre algo diferente ou considerado anormal. É você ofender outras pessoas por serem muito brancas ou por ter a pele negra. E também você ter sentimento repulsivo pela cor da pessoa”. (AQ, 2018).

“Diferenças na sociedade sejam de classe social, por moda. Não aceitar a pessoa da cor que ela, é ter nojo, ter raiva”. (JBH, 2018)

“Discriminação da cor dos outros e com o jeito. ter nojo da sua cor de pele”. (RHL, 2018)

“É quando você não aceita o diferente”. É quando você não aceita uma cor diferente da sua. “E você humilhar o próximo pela sua cor da pele ou até mesmo pelo cabelo”. (SMG, 2018)

Corroborando com o pensamento de Cardoso (2000, p.9), alguns alunos participantes, isto é, 11,21%, deste trabalho acreditam que as ações racistas e preconceituosas referem-se à ausência de conhecimento sobre a origem e a trajetória do povo negro, segundo alguns relatos a seguir.

“Entendo que é um ato usado para constranger alguém, com agressões e brincadeiras de mau gosto. Racismo é ter preconceito da cor da pele a até mesmo de religião e etnias”. (CELB, 2018)

“Entendo que seja uma coisa abusiva com os negros do qual ninguém merece passar na vida. É julgar as pessoas pela sua raça, sua religião”. (BMF, 2018)

“Que em pleno século 21 ainda existe pessoas que não entendem que boa parte dos seres humanos tem tipos de orientações sexuais diferentes às outras com o tom de pele mais escuros, falta de consciência”. (RSP, 2018)

“Um conceito definição ou pré-julgamento, ou seja definir algo, pessoa, etnia, sem antes ter o conhecimento necessário para opinar. É repulsa, nojo de etnias que o preconceituoso julga ser inferior”. (MMS, 2018)

“Que é algo que as pessoas busquem de você, ou seja, cor jeito de falar, andar e até a sua aparência, coloque apelidos que não gostamos entre outros. O preconceito racial ou racismo e aquele que as pessoas abusam de sua cor, desobediência em exemplo são as pessoas brancas e negras. Algumas vezes, as pessoas brancas julgam as negras por causa de sua cor ou sua descendência causando preconceito”. (MKA, 2018)

Outros 11,21% dos alunos compreendem que preconceito e racismo abarcam questões como sentimento de inferioridade e ausência de respeito por parte do racista. Trata-se de uma questão de poder, ter superioridade racial.

“Que é algo onde vamos evitar e que faz as pessoas se sentirem inferior ao que elas são: É quando temos falas grossas e arrogantes sobre a cor de alguém”. (TAGS, 2018)

“Uma pessoa que julga outra pessoa sem nem conhecer ou fica diminuindo ela pelo o que ela é ou fica excluindo como se nem tivesse entre nós sendo que a pessoa que está sofrendo preconceito não fez nada. As pessoas negras são as que mais sofrem mais muitas vezes acham que são malandros e muitas vezes são realmente pessoas incríveis mais o racismo pode acontecer com todas as raças sofrem ele o julga pela sua cor e raça e etc.”.(TZR, 2018)

“Pessoas que se acham no poder de desanimar as vítimas por motivo injustificável. Pessoas que têm uma aparência diferente da outra e por esses motivos ele se acham que podem falar o que quiser na hora que quiserem”. (LVSG, 2018)

“É uma falta de respeito não concordar com aquilo. Achar a pessoa é inferior ou você só por causa da cor”. (PHP, 2018.)

“Que as pessoas de hoje em dia olha para uma pessoa morena e já pensa que são ladrão, marginal. Não aceita o opinião da pessoa sobre seu gosto, cor ou religião”. (RNF, 2018)

“É uma discriminação contra outra pessoa, brancos contra negros, só por causa do tom de pele da pessoa. É quando uma pessoa fala que a outra é “preta”, não tem futuro ou que a pessoa “preta” não serve para nada ou só serve para ser escravo” (ASJ, 2018).

Para analisar o racismo, especificamente o apoio e o combate a ele, na quinta questão os alunos deveriam responder se o racismo deveria ser apoiado ou combatido. Todos os estudantes que responderam ao questionário não tiveram nenhuma dúvida de que tal ato deve ser banido dos ambientes escolares, bem como de toda a sociedade. Alguns estudantes descreveram suas opiniões sobre os motivos pelos quais não se deve ter essa atitude. Algumas opiniões significativas foram selecionadas e transcritas a seguir.

“Eu quero que me respeite como eu seja. Tenho que respeitar o próximo. Assim talvez o mundo melhore”. (ASNB, 2018)
 Pois muitas pessoas por causa disso, dependendo da pessoa ou do racismo as pessoas podem até matar. (ABV, 2018)
 Pois as pessoas têm que parar de humilhar o próximo e sim respeitar. (BSB, 2018)
 Porque todos somos iguais e não importa a cor/raça temos que ser tratado iguais. (MEBA/JRV, 2018)
 Ninguém tem o direito de ficar julgando e humilhando, batendo em uma
 Por que pode levar as pessoas até fazerem coisa graves por causa como matar uma pessoa por causa da cor. (JPE, 2018)
 Fere os direitos e sentimentos de uma pessoa. (LA, 2018)
 Pois o racismo não nos leva a lugar alguém pelo contrário nos deixa mais solitário e os racista, na maioria das vezes, são um perigo para sociedade. (MMS, 2018)
 Porque o grupo étnico não irá definir como a pessoa e em convivência com a sociedade e sim mostrando que é que é fisicamente. (GFC, 2018)
 Porque isso é errado do mesmo jeito que eu não quero que me tratem mal não vou tratar os outros. (RNF, 2018)

Após assistirem o filme, os alunos se expressaram e endossaram a resposta anterior acerca da necessidade de se combater o racismo. Muitos relataram oralmente que essas atitudes racistas mostradas no filme destroem vidas, muitas vezes inocentes. Alguns relatos dos alunos orais e escritos sobre as questões racistas contém a expressão “Se colocar no lugar do outro”, o que remete a ideia propagada por Assmann (2012) e a concepção de Bhabha (2014) de transpor as fronteiras do racismo. Após o filme, a pesquisadora organizou os alunos em duplas para que os mesmos pudessem discutir melhor as temáticas abordadas na película em estudo. A dupla 5 disse que esses atos racistas devem ser “Combatido porque se colocarmos no lugar do outro, pois nós não gostaríamos de ser maltratados”.

A dupla 17 pontuou que “Nesse filme mostra que o racismo não é certo e pode causar problemas”. A dupla 18 apontou os prejuízos psicológicos que tais ações podem causar as pessoas. Segundo essa dupla, “Quem sofre com o racismo /preconceito é prejudicado tanto fisicamente quando psicologicamente”. Os alunos também foram questionados, por meio de um questionário, se já tinham presenciado alguma situação em que houve prática de racismo, nos ambientes que costumam frequentar. Ao observar os dados da Figura 15 a seguir, tem-se um panorama da vivência de situações envolvendo preconceito racial.

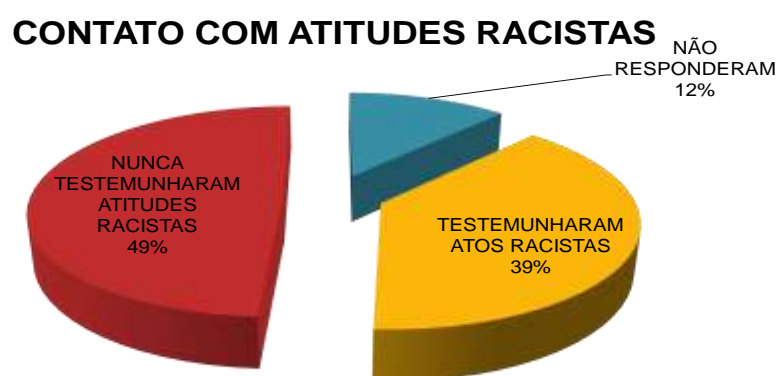


Figura 15 – Alunos que já tiveram contato com atitudes em ambientes diversos

Observou-se que 12% dos entrevistados não responderam à questão a respeito do fato de já ter sido testemunha de algum ato racista em algum outro ambiente até o período da pesquisa. Muitos desses alunos não souberam responder porque não conseguem distinguir preconceito racial de *bullying*. Alguns ficaram confusos se o que presenciaram foram atos racistas ou apenas um mal entendido entre amigos. Muitos consideram essas atitudes comuns e não se espantam quando vivenciam algo nesse sentido. Além disso, muitos familiares possuem o hábito de usar termos e expressões pejorativas na rotina doméstica. Já 39% relataram que nunca presenciaram alguma circunstância, em nenhum lugar que envolvesse esse tipo de situação até o momento.

Em contrapartida, 49% dos 116 alunos participantes dessa pesquisa declararam que já presenciaram situações em que houve prática preconceituosa e racista. Alguns estudantes descreveram as cenas testemunhadas por eles. A pesquisadora organizou os relatos em grupos, para melhor entendimento. O primeiro aluno disse

que testemunhou ações preconceituosas somente pela mídia, porém se sentiu muito incomodado com as cenas. Porém, outros alunos presenciaram alguma cena preconceituosa e ou racista e conseguiram comunicar o fato a um adulto, que auxiliou os envolvidos a resolverem o problema em questão.

Fui correndo chamar um adulto para resolver a situação. (MEBA, 2018)
 Chamei um adulto para resolver o problema. (GMS, 2018)
 A minha atuação foi de eu sendo amigo me levantar e chamar a atenção dessas pessoas, mas não resolveu nada, então, falamos para a professora, levando o para a coordenação. (MKA, 2018)

Os alunos seguintes conseguiram mediar à situação em prol da vítima.

Pedi a ela que parasse e falei: “imagine se fosse você no lugar dela” (MOA).
 Eu disse para o grupinho de pessoas que estava praticando aquilo que isso era errado e chamei a vítima para sairmos de perto (VFA, 2018)
 Aluno novo na sala era negro e todos os excluíram e quando eu me aproximei mais percebi que ele era como todos nós. (BZC, 2018)
 Eu cheguei para a pessoa e perguntei por que ele estava fazendo aquilo e pedi para se colocar no lugar da pessoa. (TAV, 2018)
 Minha situação foi conversar com a pessoa que sofreu o ato. (AASG, 2018)
 Eu peguei e falei para a pessoa que ao era para chamar ela dessa maneira e aproximar eu iria chamar a polícia. (CAB, 2018)

No entanto, segundo a fala dos alunos a seguir, os quais foram vítimas das cenas narradas, eles não conseguiram esboçar nenhuma reação, corroborando com a fala de Cavalleiro (2011). Para esse autor, na maioria das vezes, a vítima se silencia e outros não conseguem ter nenhuma reação perante o crime e, mesmo não sendo vítima, também se cala.

Pois quando eu era pequena, eu tinha uma amiga. Ela era muito negra e tinha o cabelo de pico e as pessoas riam, às vezes, preconceituosas demais com ela e ela chorava. (EVJP, 2018)
 Simplesmente ignorei. (GGASC, 2018)
 Fiquei quieta. (ARC, 2018)
 Eu não consegui fazer nada. (CRS, 2018)
 Por a pessoa falar da cor da pele da outra e eu fiquei quieta. (GSR, 2018)
 Nenhuma atuação, mas fiquei triste com a pessoa. (MNB, 2018)
 Fiquei quieto. (NVS, 2018)
 Eu não fiz nada porque eu que sofria porque era branco. (SRR, 2018.)
 Minha atuação diante do ocorrido foi a mesma que muitos tiveram: ignorar”, no meu caso foi por medo seja de uma agressão verbal ou física. Ou até por medo de virar alvo de tal atitude racista. (AQ, 2018)
 Duas pessoas começaram a discutir porque uma pessoa morena estava no mesmo ambiente que uma pessoa branca. (JMSC, 2018)
 Diante da situação apenas me calei, pelo simples fato de temer o que me aconteceria se eu respondesse. (LMR, 2018)
 Senti-me muito mal, pois a pessoa que estava sofrendo era à mesma da minha cor. (LVSG, 2018)
 O meu amigo sofreu, eu simplesmente fiquei quieta, revoltada e comecei a falar como a pessoa que fez a atuação do preconceito. (MPM, 2018)

Eu na minha cabeça estava indignada, mas por eu ser uma criança ninguém me levaria a sério mesmo, assim, eu falei algo por mais que ninguém ouvisse. (TZR, 2018)
 Chamaram-me de macaco. (JPS, 2018)

Outro relato esclareceu a questão agressiva. A primeira atitude tomada é a defesa com agressividades. Segundo essa aluna, BSB (2018), “Chamaram a minha amiga de preta e macaca e eu não gostei e acabei brigando com as garotas”. A outra estudante que havia cometido o ato racista foi corrigida pela mãe em um impulso, “Quando eu era pequena, eu chamei uma pessoa de macacão, minha mãe me deu uma tapa na boa e aí eu percebi que isso era errado (AMB, 2018)”.

No que se refere à percepção de atos racistas na escola em algum momento, 13% dos estudantes não responderam essa questão. Já 58% participantes disseram que nunca perceberam essas atitudes na escola. Esses alunos consideram o ambiente escolar harmonioso e saudável, com ausência de conflitos sociais em relação a essa temática. Em contrapartida, 29% dos educandos denunciaram que não só perceberam o preconceito, mas também já foram vítimas de ações racistas no ambiente escolar. A Figura 16 a seguir ilustra matematicamente essa percepção dos alunos.

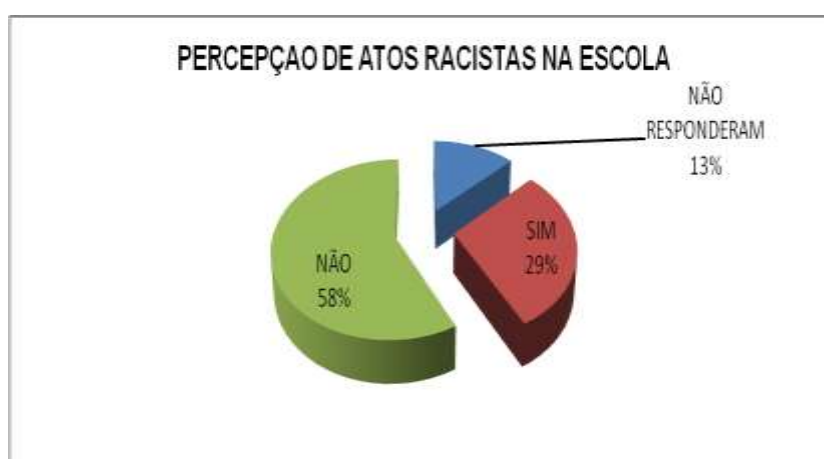


Figura 16 - Percepção de atos racistas pelos alunos no ambiente escolar.

A aluna ASJ (2018), que se declara branca, assinalou que nunca notou nenhuma situação, porém ela relatou que “Se eu estivesse presenciado a situação, ficaria muito sentida, pois a pessoa foi maltratada só por causa da cor dela, e isso é muito triste de se ver”. Nessa mesma perspectiva, para os alunos que sofreram racismo:

Quando uma pessoa chama a outra pessoa de preta ou negra pra mim é preconceito e eu fico triste com isso. (ARC, 2018)

Quando uma pessoa *xinga* a outra por causa da cor(apelidos ofensivos). Eu não falei nada só que foi ofensivo quanto para mim quanto mais para a pessoa que sofreu. (GRS, 2018)

Essa situação foi muito chata; eu me senti magoado e triste. (BSR, 2018)

A pessoa sentiu nojo de outra pelo fato de ser negra e a mandou sair de perto com ofensas. Senti-me mal com o corrido por ver como a vítima ficou. (AQ, 2018)

Eu me senti no lugar dessa pessoa, é minha única vontade era pra casa chorar. (JHS, 2018)

Senti-me magoada, por que eu sofri dentro da sala me compararam com coisas que eu não gosto (MVJ, 2018).

Já me criticaram porque eu ser preta e eu me senti mal porque a culpa não é minha se eu sou assim. (RNF, 2018)

A aluna PT (2018) sofreu *bullying* devido à sua aparência. Segundo ela, “Senti-me bem triste, bem magoada em relação a isso e eu me afastei uns 3 dias da escola, pois não queria sair mais até o ponto de estar preparada” (PT, 2018). O grupo de aluno a seguir não sofreu atos racistas, mas foram testemunhas de vítimas de preconceitos relativos às questões sociais e à orientação sexual. Afirmaram que se houvesse sido com eles, procurariam alguém para auxiliar na resolução. Esses alunos procurariam a diretora, para que ela pudesse resolver o caso. Eles alegaram que muitos colegas sofreram preconceito relativo à classe social e à orientação sexual.

Muitas pessoas da escola chamam uma à outra de gay, veado, preto etc., eu fico muito triste, quieto. (NVS, 2018)

Que as pessoas chamadas ou falam mal e faz piadinhas sobre o sexo da pessoa e sobre classe social. (TAGS, 2018)

Tem meninos do interior que estuda aqui e eles sofrem muito com as pessoas falando a que são roceiros e eu acho isso desnecessário. (TSG, 2018)

Um dia um menino não queria falar com o outro por causa de seu modo de ser. Eu me sentir envergonhado, pois em minha opinião devemos ser amigo de todos. (GSS, 2018)

Agoniado com fato triste os outros chamar de gordo inventar apelidos bobos. (MCH, 2018)

A próxima questão se refere ao fato se esses alunos já, alguma vez, tinham sido foi vítima de preconceito racial. Também se indagou qual seria a justificativa, motivo, que, na concepção da vítima, fizeram e/ou levaram os colegas a agirem de forma preconceituosa. Geralmente, a pessoa que sofre a discriminação não consegue compreender os motivos pelos quais o agressor age daquela forma discriminatória. No enredo, Walker (2009) traz essa narrativa por meio do personagem Celie quando ela questiona a Deus os motivos dos maus tratos realizados pelo homem que ela conhece por pai. Celie, em carta, argumenta que:

Querido Deus,

Eu tenho quatorze anos. Eu sempre fui uma boa menina. Quem sabe o senhor pode dar um sinal preu saber o que tá acontecendo comigo. (WALKER, 2009, p. 9).

Parece que ele num pode mais nem olhar pra mim. Fala que sou má e sempre quero fazer coisa ruim. (WALKER, 2009, p. 13).

Observa-se que há sempre uma atitude de superioridade sobre a vítima, reforçando o sentimento de inferioridade de sua cor, de suas atitudes, de sua aparência, como comprova a citação a seguir, em que Albert reforça essa ideia de superioridade sobre a personagem Celie.

[...]

Mas você, o que, que você tem? Você é feia. Magricela. Você tem um jeito engraçado. Você é medrosa demais pra abrir a boca na frente das pessoa. Tudo o que você pode conseguir lá em Memphis é ser impregada da Docí. Botar o lixo dela pra fora e quem sabe fazer a cumida. Você também num é nem boa cozinheira. E essa casa nunca ficou limpa de verdade depois que a minha primeira mulher morreu. E também ninguém é tão louco ou atrasado pra querer casar com você. Olhe pra você. Você é preta, é pobre, é feia. Você é mulher. Vá pro diabo, ele falou, você num é nada. (WALKER, 2009, 242)

Diante de tais informações, o aluno FP (2018), do oitavo ano, disse que possivelmente “Todos se acham o “bonzão” de tudo [...] eles me deixam até hoje sozinho quando é trabalho de escola, provas em duplas, não sei até hoje o que há de errado comigo”. Outra aluna apenas disse que a situação que vivenciou foi muito chata e por isso não se sentia bem (LSI, 2018). A estudante a seguir se declarou negra e argumentou que “Algumas pessoas me julgaram por causa da minha cor, do meu cabelo. Eu me senti muito triste com o que tinha acontecido (GASC, 2018)”. Os relatos dos alunos e da personagem Celie se assemelham na mesma perspectiva de sentimento de tristeza e inferioridade.

E o mais interessante é que a ideia em debate reitera o discurso de Munanga sobre a questão de o afrodescendente negar a própria origem. Muitas dessas vítimas não concordam com a ideia de se equiparar ao negro, essa ideia gera revolta porque em toda sua vida, a concepção da cor negra sempre foi de inferioridade. Tal perspectiva pode ser sutilmente percebida nas falas de alguns alunos. A aluna ARC (2018) disse que “A pessoa me chamou de preta porque eu sou morena. Eu me senti triste porque acho feio isso porque todos somos seres humanos”. Já a estudante AJV (2018) salientou que “Porque eu não pareço com a minha mãe, já fui chamada de “macaca”, mesmo eu sendo parda. Fiquei muito triste porque palavra machuca

muito”. O relato da aluna possibilita inferir que, como ela era parda, não teria como ser comparada ao animal citado, mas a pessoa da cor negra talvez se parecesse com o “macaco”, apesar de parecer que ela entendia que não se deve denominar a nenhum com esse fenótipo de “macaco”.

Outra questão latente, denunciada por Munanga em toda sua trajetória de estudo sobre a identidade negra, no que tange à superioridade de raças, consiste no fato de que as boas qualidades são reservadas aos brancos e os defeitos aos negros. Os bons feitos, as boas atitudes, o bom comportamento são heranças da branquitude, e a negritude fica a mercê dos atos ruins da raça humana. A aluna, MAS (2018) descreveu bem essa questão em seu relato por ser parda, ter os cabelos crespos e ser muito inteligente, possuir um bom comportamento, sempre educada e simpática com as pessoas. Segundo ela, “Uma vez falaram que eu era negra só que eu tinha espírito branco. Senti-me indignada”. O que se pode analisar nesse discurso envenenado é que o negro jamais conseguiria tais feitos, mas como ela tinha todos esses atributos, a única explicação seria a posse do “espírito de um branco”.

O aluno SRR (2018) expôs uma questão racial pouco comum em nossa sociedade. Contudo, os estragos psicológicos são os mesmos, visto que a questão histórica que o racismo espelha nas atitudes hostis contra a negritude ainda não é possível mensurar. De acordo com esse estudante, “Chamaram-me de “leite qualhado” por ser branco demais e eu podia fazer nada só ficar com muita raiva”. A outra aluna corroborou com essa concepção de não pertencer aos estereótipos padrões, ela afirmou que sofria preconceito no início de sua fase escolar “Por ser muito branca e alta. Mas hoje em dia, isso parou, e no lugar do racismo ficaram apelidos carinhosos que não me ofendem de nenhuma forma” (AQ, 2018).

Para a estudante ESS (2018) há duas situações desconfortantes nesse contexto. Segundo ela, a “1º: Foi uma situação chata, pois uma pessoa do nada começou a me discriminar por conta da minha cor e essa pessoa não era branca para falar algo daquele tipo; e 2º: Porque as pessoas acham que por conta da sua cor, pode ser ofendidos”. Walker (2009, 242) problematizou essa situação do negro discriminando o próprio negro. No contexto do livro, o personagem Albert utiliza sua condição de gênero e poder aquisitivo para inferiorizar Celie quando ele recorre à narrativa da

aparência física: “Você é feia. Magricela. Você é mulher” para legitimar os motivos de suas agressões.

Essa aluna ressaltou algo muito relevante sobre a validade das aulas envolvendo os debates com essa problemática ao lembrar o fato e pensar que as atitudes tomadas foram apenas uma brincadeira, mesmo tendo se sentido mal perante ele. Ela afirmou que “Eu era bem mais nova naquele dia do ocorrido, por eu ser mais nova, eu apenas levei como brincadeira de mau gosto, mas pelo que me lembro, eu me senti muito mal diante da situação e chorei” (LMR, 2018). Já o aluno WSVC (2018) declarou que “Chamaram-me de preto e fizeram outras coisas, muito chateado. E triste”. Para ASM (2018), nada foi encarado como brincadeira, pois relatou que se sentiu muito humilhada: “Eu me senti humilhada só pelo fato de não ter nenhuma culpa por ter nascido assim”.

Nessa mesma perspectiva, JHS (2018) descreveu que “Senti-me muito triste e fiquei nervoso, descontava em casa”. É comum os alunos que sofrem tais pressões e exclusões no ambiente escolar se tornarem agressivos em casa. Dentro desse contexto, ele não consegue se identificar naquele ambiente escolar porque continuamente toda a narrativa reforça o poderio europeu. E os colegas endossam seu sentimento de estrangeiro dentro da própria pátria.

Já a aluna PT (2018) narrou que suas frustrações começaram quando houve uma agressão verbal contra sua mãe dentro do ambiente escolar. Segundo ela, “Quando eu estava no quinto ano, um menino chamou a minha mãe de macaca, aquilo me ofendeu perfeitamente, não foi algo para mim, mais por ter citado a minha mãe, foi como ter falado para mim”. O que fica nítido é a intensidade das lembranças dos fatos mesmo tendo ocorrido por muitos anos. As vítimas descrevem as situações com uma carga de sentimento de revolta, de mágoa, de tristeza e incompreensão da atitude do agressor. Outra questão abordada questionou os alunos se já haviam sido vítimas de algum tipo de racismo. A Figura 17 a seguir dá uma dimensão de quais são os espaços onde mais ocorre o racismo no cotidiano da população pesquisada.

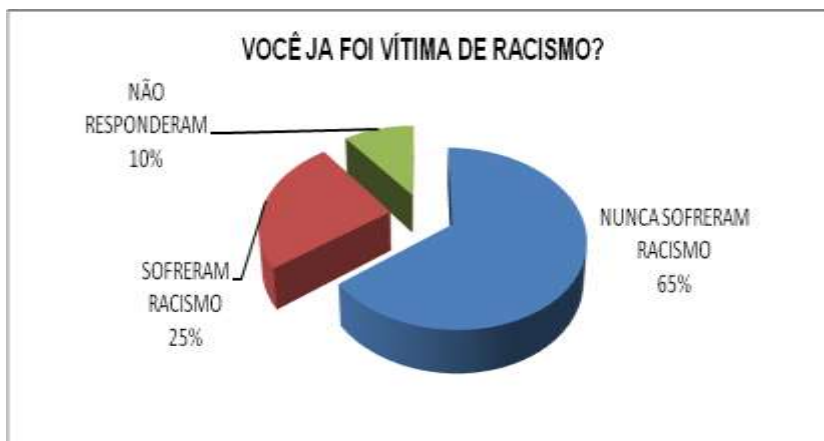


Figura 17 – Percepção do aluno -Você já foi vítima de racismo?

Dos 116 alunos, 65% declararam nunca ter sofrido atos racistas, entretanto, 25% já foram vítimas de algum tipo de preconceito. Dos que sofreram essas atitudes vis, para 10 alunos ou 40% das vítimas foi devido à sua aparência; os outros 60% dos atos racistas estão relacionados à cor da pele. Entretanto, 10% não responderam ou não souberam responder essa indagação. Já a Figura 18 a seguir ilustra os espaços sociais frequentados pelos alunos que mais ocorrem atos racistas.

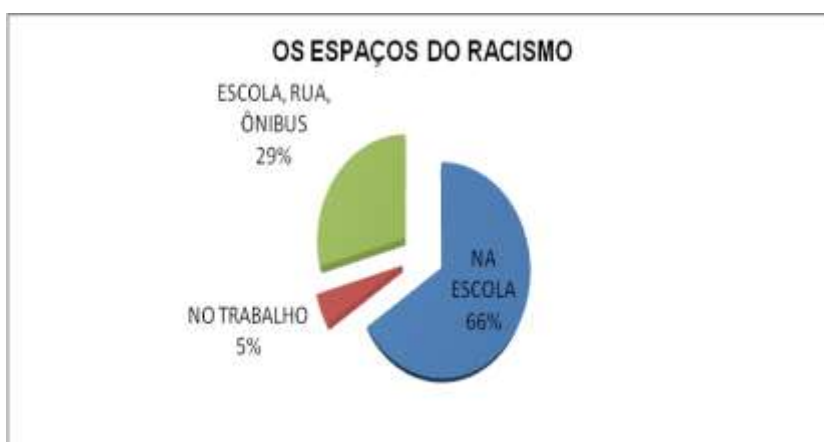


Figura 18 - Os espaços de práticas racistas

A pesquisadora indagou aos alunos em quais espaços sociais ocorreram os atos de discriminação. Os dados demonstraram que 5% dos casos ocorreram no trabalho, 66%, na escola, 29% dos casos foram na rua e ônibus. Os alunos relataram que muitas agressões ocorreram em vários lugares com a mesma vítima. Isto é, os 25% dos alunos que declararam terem sido vítimas de racismo sofreram agressões, por várias vezes, em ambientes diferentes.

Tal fato permite chegar a uma relevante e agravante conclusão. A estatística mostra que quase $\frac{1}{4}$ da população pesquisada já foi vítima do racismo, junto a isso, essa mesma vítima é massacrada pela prática por mais de duas vezes. Chama atenção o fato de que, além do número de pessoas que são vítimas, há ainda o quesito intensidade junto ao número de vezes em que a mesma pessoa foi acometida pelo mesmo crime. A pesquisadora quis saber também o grau de relação que a vítima possuía com o autor do delito. Os dados demonstraram que 2% dos autores eram parentes da vítima, 5% vizinhos da vítima, 59% autores colegas de escola, e 24% dos preconceituosos eram pessoas desconhecidas pela vítima.

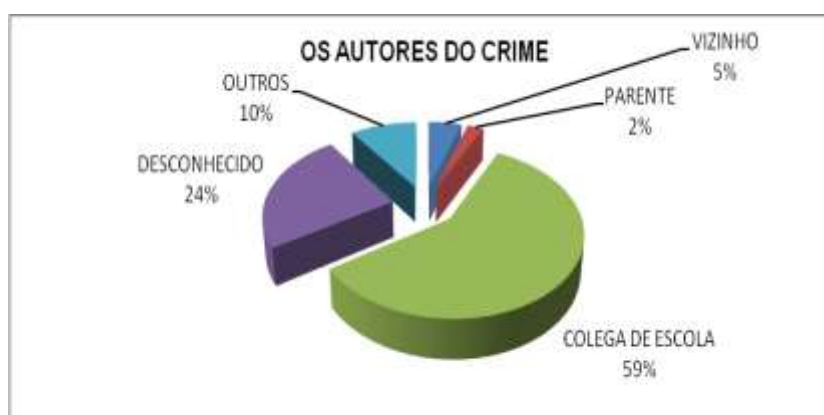


Figura 19 – Grau de relacionamento entre vítima e agressor

Durante os debates e no primeiro questionário aplicado, 8,62 % dos estudantes entrevistados levantaram a hipótese de que uma das explicações para a pessoa ser racista seria porque esse indivíduo tinha recebido uma educação racista e/ou convivia com pessoas, algum familiar, com esses hábitos, ou ainda tinha amizade com pessoas preconceituosas. A figura 19 a seguir auxilia na compreensão dos dados coletados.



Figura 20 – Existe preconceito em sua família?

Dos 116 participantes, 76% disseram que não havia preconceito no seio familiar, mas 9% desses alunos assinalaram que existia sim, contra 15% que não responderam essa questão. A pesquisadora observou atentamente os alunos durante a aplicação do questionário e notou que muitos deles ficaram surpresos com as perguntas, pois esses educandos achavam normais determinadas atitudes, expressões e/ou xingamentos utilizados pelos familiares. E, por isso, acabam repetindo-as no ambiente escolar, sem a dimensão do que tais ações podem causar aos próprios colegas. Dentro dessa conjuntura social, os dados coletados se complementam com as declarações dadas acerca da problemática do preconceito já vir formado de casa. Se 8,62% apontaram ser a criação da família e o convívio social um dos problemas, entende-se a afirmação desses alunos sobre a existência desses hábitos preconceituosos em seus familiares.

A próxima questão, ainda do primeiro questionário, objetivou descobrir se esses estudantes percebiam a existência de atos racistas na sala de aula. Dos alunos entrevistados, 39% disseram que existe algum tipo de preconceito em sua sala de aula, enquanto 41% disseram que não há essa prática nos ambientes escolares. Todavia, 20% dos educandos não souberam responder ou estavam ausentes no dia da pesquisa, conforme ilustra a Figura 21 a seguir.



Figura 21 – Existe Preconceito na Sala de aula?

Esses dados são relevantes para que a escola possa refletir sobre o currículo adotado. Muitos alunos apenas se pronunciaram a respeito das questões preconceituosas após apreciação do filme. As estatísticas confirmam a necessidade de uma educação plural voltada para todos, embasada na real História do Brasil

conforme explicita a lei em estudo. E a literatura com esse cunho social serve como ponto de partida para refletir sobre essas mazelas que irrompem nesses ambientes de formação humana.

Os próximos dados apresentam quais são os tipos de preconceitos mais observados especificamente na escola pesquisada. 26% dos alunos apontaram que o preconceito mais frequente na escola está relacionado à raça, reiterando o discurso e a validade desta pesquisa referente ao uso de estratégias para conscientizar sobre essas práticas. Os próprios alunos comprovaram a existência do racismo que, muitas vezes, tem sido denominado como *bullying* tanto pelos alunos como pela equipe administrativa escolar.

Todavia, 3% acreditam que seja devido à idade, enquanto 23% desses alunos creem que a maior incidência do preconceito relaciona-se com a condição/opção sexual de alguns estudantes dessa unidade escolar. Haja vista que, assim como as questões históricas raciais, as origens homofóbicas trazem estereótipos envenenados também das concepções cristãs. O autor Daniel Burrillo (2010), em sua obra “História e Crítica de um preconceito” de 2010, discorre que “as origens da violência homofóbica estão fixadas junto às origens judaico-cristãs” (2010, p.585). Segundo esse pesquisador, a homofobia serve como “uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar o indivíduo homossexual à semelhança de outras formas de exclusão como a xenofobia, o racismo, o antissemitismo ou o sexismo” (BURRILLO, 2010, p. 585).

Para esse estudioso, tais ações devem ao fato de nossa sociedade ser predominantemente androcêntrica, os grupos marcados pela dominação masculina colocam a homofobia como um evento em constante vigilância de gênero. Assim, há sempre uma ideia de que a identidade sexual masculina seja construída fundamentada na concepção de negação do feminino, rejeitando assim, a homossexualidade. (BURRILLO, 2010, p. 586).

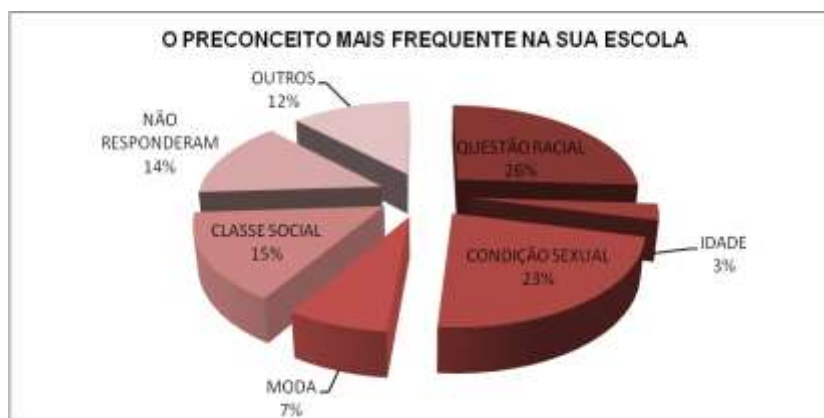


Figura 22 – O preconceito mais frequente na escola

Já 7% dos entrevistados declararam que as ações preconceituosas estão relacionadas às questões da moda, contra 15% desses educandos que acreditam que a classe social é um motivo forte para as práticas de discriminação. Com esses dados é possível fazer uma comparação com fatos bastante visíveis do nosso cotidiano. Observa-se que os maiores problemas envolvem sujeitos negros. Eles têm sido as maiores vítimas da pobreza, do desemprego, da desnutrição.

É a maioria residente em favelas, não possuem poder aquisitivo para estar sempre com trajes da moda, entre outros aparatos oferecidos pelo mercado rotineiramente. Assim, ao observar os itens frequentes e ou motivos apontados como gerador do preconceito, de novo, a negritude sucumbe por pré-julgamentos e atos de exclusão. Nota-se que 15% do preconceito referem-se à classe social, e 7% às questões da moda.

Tais fatos permitem concluir que os afrodescendentes são subjugados e refutados por três motivos: sua cor da pele, sua classe social e a roupa que veste. Os outros indicadores apontados pelos alunos também são relevantes, pois reforçam a urgência de trabalhar as questões culturais do povo negro, de forma a desfazer os mitos existentes acerca das crenças religiosas e do local onde mora. Os próprios alunos (23%) apontam as religiões africanas como sendo inferiores as outras religiões junto às concepções pejorativas de mitos e crenças populares que crescem o julgamento preconceituoso. A isso, soma-se mais um item apontado como motivo de legitimar o preconceito contra os afrodescendentes.



Figura 23 - Outros preconceitos presentes na escola.

Observa-se também além disso, de acordo com a Figura 22 sobre outros preconceitos na escola, os dados novamente direcionam para as mazelas sofridas pelos negros. Os alunos deveriam responder, em relação ao ambiente escolar, se eles percebiam ou já perceberam alguma diferença no tratamento dado a brancos e negros. 96,55% dos alunos entrevistados assinalaram que nunca perceberam isso porque, na concepção da maioria, essa diferença de tratamento nunca existiu nessa unidade escolar.

Alguns deles, contudo, fizeram algumas observações. Segundo o aluno GSM, (2018), do oitavo ano, “Algumas delas chamam as pessoas negras com apelidos ofensivos”. A aluna HPSP (2018), do nono ano, reiterou dizendo que já presenciou pessoas a abusar de outras pela cor, mas não declarou que era algum professor. A estudante AASG (2018) disse que “Muitos nem ligam em que as pessoas de pele escura perguntam, dá tratamento especial aos brancos”. O aluno LMXP (2018) retomou essa ideia e disse que “Muitos criticam os pretos e não gostam deles por perto”.

No que se refere ao tipo de preconceito, foi indagado se, no ponto de vista deles, há/existem mais preconceito entre brancos X negros, pobres X ricos, ou magros X gordos. Do total, 8% dos alunos não responderam ou não souberam opinar a respeito de onde mais ocorre preconceito. Porém, 28% dos entrevistados disseram que há preconceito entre brancos x negros, enquanto que, para 17%, o preconceito acontece mais na relação pobres versus ricos. Para 16% deles, é mais entre magros

versus gordos. Já 31% apontaram que os preconceitos ocorrem mais em todas as classes. Os resultados estão organizados na Figura 24, a seguir.

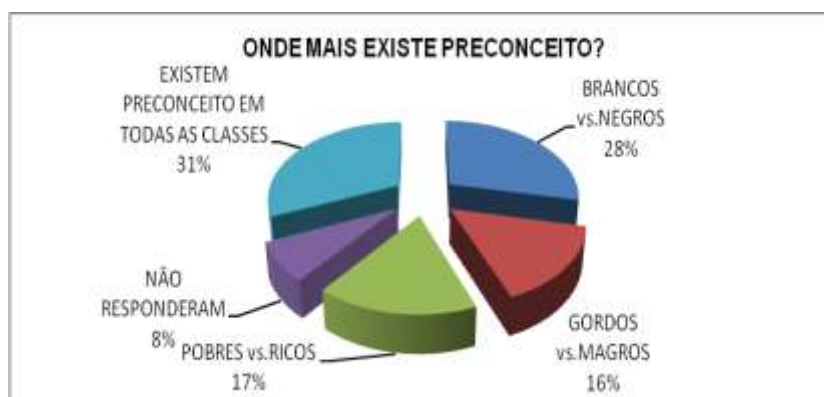


Figura 24 – Classes que apresentam mais preconceito

Dentro dessa concepção, foi preciso questionar onde eles observavam que surgiam as práticas discriminatórias, quem eram os atores desse crime, uma vez que os professores apontaram os alunos como os sujeitos que mais praticavam essas ações racistas, conforme ilustra a Figura 25, a seguir.

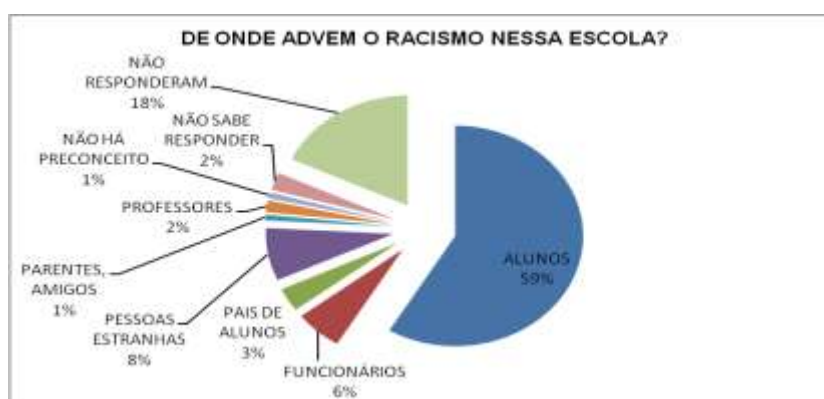


Figura 25 – Praticantes do racismo na escola

Convém salientar que esses dados já impulsionariam a escola a repensar algumas ações para que tais atitudes sejam reduzidas e/ou erradicadas, mas era preciso também saber como a escola lidava com esse assunto na percepção dos alunos. Eles relataram que realizavam debates e reflexões acerca do assunto nessa unidade escolar. Os dados apontam que 3% dos alunos não souberam dizer se a escola trabalha ou não o assunto nas aulas. Já 14% não responderam à pergunta, enquanto 18% foram categóricos em afirmar que essa problemática não é discutida na escola. Ao contrário desse grupo, 27% desses estudantes declararam que há sim

uma discussão sobre o tema e que os debates são realizados de forma bem organizada e profunda.

Não obstante, pode-se dizer que o maior grupo formado por 38% dos pesquisados creem que essa abordagem realizada na escola é muito superficial, assim, tais problemáticas deveriam ter uma abordagem mais consistente durante o período letivo. Contudo, também há um grupo que prefere se calar. Em algumas indagações foi fácil analisar a ausência de respostas, mas em outras questões, alguns alunos preferiram silenciar a respeito do assunto. Alguns não se preocuparam com a problemática em discussões, outros não consideraram que valia a pena o debate, pois não acreditam na mudança das pessoas. A Figura 26 a seguir resume a concepção dos alunos pesquisados.



Figura 26 - Como a escola lida com a temática: Racismo?

A Figura 27, a seguir, contém informações que complementam esses relatos estudantis de uma forma bem relevante, além de fornecer sugestões de possíveis ações afirmativas no combate ao racismo.

CONCEPÇÃO SOBRE O RACISMO NA ESCOLA PELOS ALUNOS

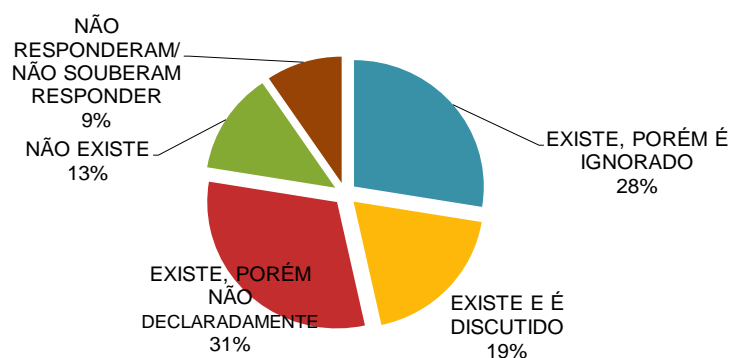


Figura 27 – Concepção sobre a abordagem do racismo na escola

Em relação ao preconceito racial na escola, 28% dos alunos disseram que o preconceito existe, porém, é algo que tem sido ignorado pelos atores que convivem nesse espaço educativo. Outros 19% dos estudantes afirmaram que o preconceito existe e é discutido, contra 31% dos educandos que disseram que ele existe, porém não declaradamente. Para 13% dos participantes, não existe essa prática na escola, enquanto 9% dos aprendizes não responderam e ou não souberam opinar sobre essa problemática no espaço educativo do qual faz parte. No que se refere à prática do racismo, os alunos deveriam responder se já tinham manifestado alguma atitude racista até o momento da pesquisa. A Figura 28 a seguir apresenta um quadro alarmante e controverso.

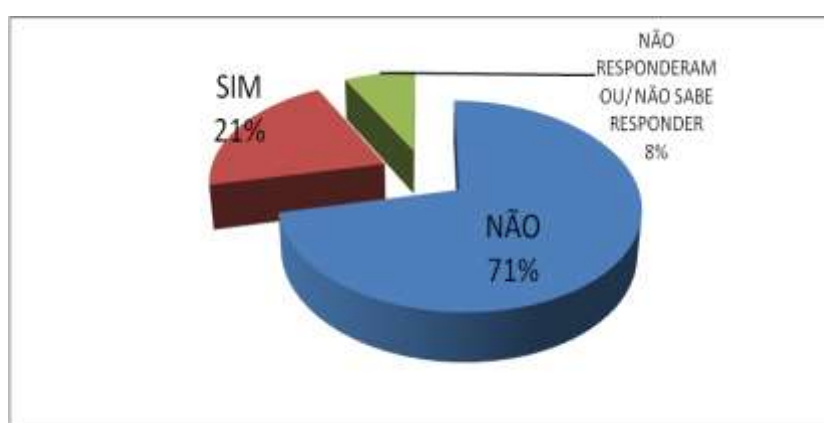


Figura 28 – Você já teve atitude racista?

Do montante entrevistados, 71% responderam que nunca tiveram esse tipo de atitude, junto a 8%, que não responderam porque não sabiam ou não se lembravam de algo envolvendo essa problemática. Contudo, 21% desses educandos confessaram que já agiram de forma preconceituosa sim com alguns colegas. Alguns deles, inclusive, justificaram a conduta sobre o episódio vivenciado, conforme relatos a seguir.

O estudante FP (2018) disse que “Sim, porque tinha um menino que já me estava me perturbando, e foi aí que tive essa atitude”. Para Heloisa, “Antes de conhecer a pessoa direito, achei que ela era uma pessoa chata demais, mais percebi que não”. MOA (2018) afirmou que já teve essa prática. Segundo ele, “Quando a pessoa fica implicando comigo, eu tomo uma atitude sem pensar e acabo falando o que não devia”. NRD (2018) declarou que agiu com preconceito “Em relação à escolha

sexual” de um colega. Segundo VFA (2018), “Já julguei alguém mesmo sem conhecê-la apenas por causa de sua raça”. E a aluna WSR (2018), que nunca fez algo do tipo, disse que “Não, porque o racismo não leva a gente pra lugar nenhum”. NVS (2018) afirmou que “Sim, já ofendi algumas pessoas”. SRR (2018) relatou que reagiu também de forma discriminatória no calor de uma provocação de longa data, em que seu colega o ofendia em relação à sua cor.

Ele afirmou que já agiu de forma racista com esse seu colega. Segundo ele, chamou “Um cara de preto porque ele me chamava de “leite qualhado”“. Para ASJ (2018), sua atitude não passou de uma brincadeira. Ela relatou que “Sim, mas era uma brincadeira, todos levaram na brincadeira e não tivemos problemas com isso”. No caso da GM (2018), o caso foi mais grave, ela confessou que “Sim, já pensei que ia ser roubada apenas pelo modo que a pessoa se vestia”. LCP (2018) corroborou com o pensamento de GM (2018) e declarou que “No Bairro Senna há muitas pessoas maconheiras e etc., aí eu acho que é assaltante, então, eu me afasto”. Diante desse contexto, observa-se, mais uma vez, que os alunos legitimam as questões sociais e o tom de pele como alvos de pré-julgamentos negativos, tendo em mente que a maioria das pessoas que faz parte do grupo social com menos privilégios são os negros.

E são esses negros que residem em áreas com maior índice de violência, drogas e crimes. MMS (2018) reiterou que também agiu com preconceito. Ele assinalou que suas atitudes foram em relação aos “negros, gordos deficientes e opção sexual”. Seu colega de classe WSVC (2018) também já agiu preconceituosamente “Abusando dos outros colegas de classe”. AMB (2018) pontuou sua atitude preconceituosa confessando que sua ação racista ocorreu “Quando era criança eu chamei uma pessoa de macaco”. Na concepção de AASG (2018), seus atos foram “por motivos de brincadeiras, mas talvez a pessoa achasse que foi por maldade”. PT (2018) relatou que “sim”, e indagou: “Quem nunca falou que já fez racismo vai está mentindo, pois se quer uma palavra você falou”.

Ainda em relação ao racismo, TZR (2018) também disse que já teve pensamentos racistas, porém bem diferente das descrições dos colegas acima. Segunda ela, “Nunca declarei racismo alto, pois nunca falo nada, sempre quieta, mas eu já pensei

em muitas atitudes racistas na minha cabeça”. Os alunos foram questionados também sobre quais eram as consequências do racismo para a sociedade, na concepção deles.

A Figura 29 a seguir apresenta um raio-X dos problemas que esse crime pode causar em nossa sociedade. As respostas dos alunos corroboram com o pensamento dos teóricos que embasam esta pesquisa.

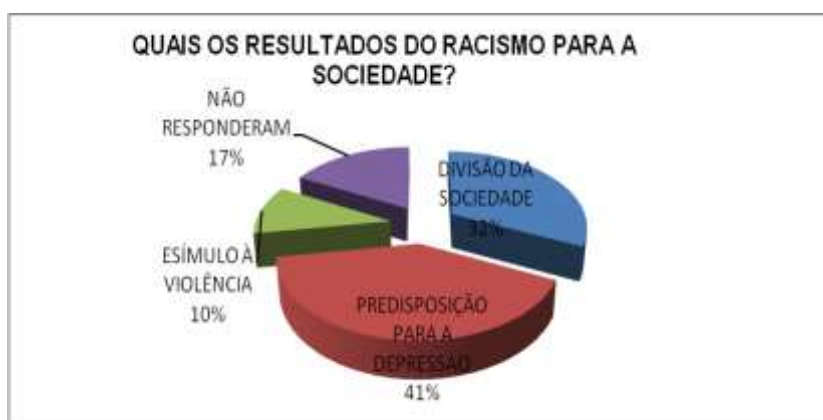


Figura 29 – Consequências dos atos racistas na sociedade

Para a aluna ASNB (2018), “Racismo é crime”. Na visão da aluna ASM (2018), as sequelas seriam “Injustiça, prisão, brigas pode acabar na depressão”. Para essa estudante, com ações racistas, “A sociedade não seria amiga”. Para um grupo de estudantes, isto é, 41% dos entrevistados, as ações racistas podem deixar as pessoas doentes, depressivas e levar até a morte. Alguns relatos a seguir desses alunos reforçam essa opinião:

Eles podem levar várias pessoas à morte, pois quando você sofre o racismo, você fica triste. (HRL, 2018)

Depressão suicídio, tristeza, isso pode levar pessoa que sofreu racismo a querer matar praticar o racismo com ela, etc. (LAO, 2018).

Depressão e morte, peso na consciência, suicídio, colapso. (MMRS, MOA, ARC, 2018)

Eu entendi, pois, as pessoas sofrem um preconceito em uma sociedade que as pessoas de tanto que elas sofrem com o preconceito elas até mesmo se matam. (PFO, 2018)

Violência, intolerância, pode causar danos à vítima, as vítimas podem se sentir inferior pode causar uma depressão ou algo do tipo entre outros. (VFA, 2018)

Depressão, suicídio, falta de amor ao próximo e destruição. (KVB e BMF, 2018).

Elas podem gerar desentendimento que de acordo com o fato pode levar a morte. (LAP, JHS e LCAO, 2018).

As pessoas ficam tristes, magoadas, não querem mais sair de casa, acabam ficando depressivas e podem até cometer suicídio. (LVS, SVOP, SSMR e ASJ, 2018).

Pessoas se fecham para sempre em sua casa se sentindo excluindo da sociedade, não se sente à vontade com as pessoas. (JPE, KS, 2018)

As pessoas que são vítimas de racismo ficam isoladas com medo de outras pessoas e ofendidos, buscando o, certo desligamento entre a sociedade. (MKA e TAV, 2018)

Para outro grupo, com 32%, os atos racistas dividem a sociedade com inimizades por meio de conflitos interpessoais e violência e, em alguns casos, mortes e prisões.

Fazer com que as pessoas se distanciam mais uns dos outros e fazer com que gere mais brigas. (EVJP, 2018)

Uma sociedade desigual e com a maioria pobre. (LOC, 2018)

O racismo ou qualquer outro tipo de preconceito desequilibra a sociedade porque os brancos cometerem racismo contra os negros, negros contra os brancos, e assim a sociedade não se junta, não vive em harmonia. (MEDM, 2018)

O racismo só causa prejuízo para o futuro, o desenvolvimento e o diálogo dentro de uma nação. (NRD, 2018)

Elas podem gerar desentendimento que de acordo com o fato pode levar a morte. (LAP, 2018)

As pessoas ficam desunidas e as pessoas vão se tornarem orgulhosos. (MPRL, 2018)

Limita o amadurecimento e o desenvolvimento da sociedade como um todo. (LMR, 2018)

Desigualdade social. (LA, 2018)

Na opinião do terceiro grupo, com 10% dos entrevistados, tais ações estimulam as vítimas a serem mais violentas. Os alunos LSI e ERRO (2018) acreditam que essa forma de agir leva as pessoas “à violência”, enquanto que, para RRR (2018), nesses casos, implica em muitas “brigas e discussões”. Para a aluna TSG (2018), “Muitas pessoas correm atrás de seus direitos, outras pessoas deixam de lado e não ligam, mais há consequências, às vezes, até brigas”. AQ (2018) reitera as ideias anteriores assinalando que as atitudes racistas causam muita “Violência e o aumento da depressão”. JBH (2018) concorda com a AQ (2018) e acrescenta que “Todos ficaram afastados uns dos outros”.

Para AMG (2018), que confessou que já teve uma atitude racista em sua infância, essa postura racista “Geralmente acaba em briga ou até mesmo em morte”. Ela pensa que é inacreditável “As pessoas morrem apenas por causa da cor da pele”. ASM (2018) não concorda com o pensamento de que “As pessoas acabam no direito de julgarem, humilharem, matarem o seu semelhante só por ser diferente”. Essa é uma consequência já vivenciada por muitos, a qual, segundo o aluno Marlon refere-se à “Inimizade, morte, briga discussões entre as pessoas que sofrem e o que

faz o racismo”. Eventos esses, para a estudante LCP (2018), “Geralmente, acaba em briga, morte”. Não obstante, 17% Pessoas não responderam ou não souberam responder essa pergunta.

5.1 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA COMBATER O PRECONCEITO

Além das reflexões acerca da temática em estudo sobre as práticas racistas, a pesquisadora indagou aos alunos quais ações, para eles, poderiam ser realizadas, na escola, para acabar com o preconceito racial. O grupo de alunos deu valiosas e importantes opiniões para incrementar as ações afirmativas para combater o racismo. Para LA (2018), o fim dessa prática ocorreria “Só se a pessoa que tem o preconceito pode se mudar”. Já na visão da estudante NRD (2018), “Acabar com o preconceito fácil não é possível porque precisa toda humanidade deixar o orgulho de lado”.

JHP (2018) vê da mesma forma a dificuldade de reduzir essas ações na sociedade, ele disse que “Difícilmente isso acabará, deve-se começar de casa desde novo”. Esse aluno acredita também que a família deve se comprometer em educar a criança para uma sociedade antirracista, enquanto a aluna MVJ (2018) sugeriu ignorar essa prática, que possivelmente, a seu ver, acabaria com o racismo. MPS (2018) concordou com a estudante anterior afirmando que a pessoa deveria “Parar de ser achar melhor que as outras pessoas”.

Para BSR (2018), uma simples “Conversa com os pais das pessoas e respeitar os outros pelo que você é consistiria numa ação valiosa para uma vida antirracista”. A aluna, MAS (2018) destacou algo muito presente nas mídias oficiais que trata do reforço da inferioridade do negro em programas cinematográficos e novelas da atualidade. Segundo a estudante, uma das medidas para o fim do racismo, seria “Pararem em novelas, principalmente, de sempre colocarem os negros estrangeiros e pardos como um nível abaixo do dele e sempre exaltando os brancos”.

Já WSR (2018) desabafou que “Eu queria que todo mundo nascesse pretinho, morenos, aí eu queria ver o basta no racismo”. Já a aluna TS (2018) apresentou uma visão pessimista sobre essa problemática. Segundo ela, seria muita ilusão

querer fazer algo para acabar com o racismo, ela reforça sua negatividade dizendo que não se deve fazer nada. Ela crê que “Não basta 1, 2, 3, 4 pessoas quererem, mas todas as outras pessoas não contribuirão no combate do preconceito”. Para MMS (2018), “acabar eu acho que difícil, mas deveríamos ter mais leis que punem os infratores”.

O segundo grupo de estudantes acredita que a denúncia e aplicação de leis mais rigorosas auxiliariam muito no combate ao racismo. O primeiro educando, MNB (2018), falou que é preciso “Repreender essas pessoas brutalmente”. GSR (2018) disse para “Chamar pessoas superiores para resolver o problema” quando sofrer o ato e, para ARC (2018), “basta denunciar”. Na visão do educando NVS (2018), além da denúncia, seria necessário também criar e desenvolver alguns projetos que abarcassem esse assunto. Já PT (2018) assinalou que “Deveríamos falar mais, deveria ter mais advertências para esse caso”. Para a aluna BSB (2018) “poderia prender a todos” que praticassem tais atos. Nessa mesma perspectiva, os alunos relataram que é preciso:

Prender o autor da discriminação com direito a fiança e se for menor de idade advertir e aplicar uma multa. (LOC, 2018)
 Prendendo os racistas que ignorarem as leis, levar para a cadeia elétrica. (SSMR, 2018)
 Denunciar bater em defesa, prendê-lo, exterminando. (EROS, 2018)
 Aplicar leis mais rigorosas contra o agressor. (GFSO, 2018)
 Prender as pessoas que faz e tentar convencer as pessoas de que somos iguais. (HSJ, 2018)
 Punir os autores de uma forma aprofundada (LVSG, 2018.).
 Dar prisão perpétua e execução (CAB, 2018.)
 Acrescentar uma lei contra os racistas e exigir que prendessem se pegassem cometendo esse outro. (MOA, 2018)
 Começar a punir nas pessoas e não só chamada à atenção. (MKA, 2018)

Complementando, para o aluno GFC (2018), seria “Tomar medidas drásticas como o aumento da pena de quem pratica. Fazendo campanhas voltando a esse preconceito”. Concordando com o pensamento de GFC (2018), JPE (2018) disse que se “As pessoas pararem com essas coisas só porque as pessoas são diferentes dele. Elas têm que ser julgadas por isso”. Nessa linha de pensar, KC (2018) reiterou que “Ter alguma consequência para quem fizesse o preconceito racial” e WL (2018) expôs que é preciso fazer “protestos e denúncia”. Já LVS (2018) alertou que se deve “Denunciar, mas também agir com campanhas para conscientizar as pessoas do

racismo”. GSS (2018) crê que umas das punições para o praticante do preconceito seria a “Prestação de serviço comunitário”.

Entre as respostas dadas, a aluna TAV (2018) levantou uma questão bem pertinente ao assunto ao dizer que o olhar e/ou a percepção do racismo apenas faz sentido quando a pessoa se torna vítima. Afirmou que “Para mim, as pessoas só param de fazer quando acontecem com elas. Mas poderiam tomar uma providência de quem fazer levasse alguma multa ou coisa do tipo”. A aluna DLX (2018) assinalou que o correto seria “As pessoas terem mais respeito e saber como tratar a outra pessoa”.

AJV (2018) reforçou que “As pessoas podia amar uns aos outros, pois somos todos irmãos”. Para PHP (2018), “O respeito é saber o que é” enquanto que RSP (2018) crê que “Todos se tratando igualmente, se esforçando para mudar”. Para MEMD (2018), a medida a ser tomada seria “As pessoas que cometem racismo deveriam se policiar e se colocarem no lugar do outro, conhecerem o outro melhor, respeitarem mais. Isso seria de bom senso”. O discente PFO (2018) disse “Que as pessoas deveriam respeitar os outros de uma maneira bem legal, pois se eu tiver um a pessoa na sua família que for negra e o outro ficar falando mal dela, isso é falta de respeito”.

Já KMS e GRS (2018) afirmaram que as pessoas deveriam “Ter mais paz e amor no coração”. Esses sentimentos devem estar presentes para reduzir o racismo em todos os ambientes. A visão desses alunos dialoga com SR e LFP (2018), pois, segundo eles, a melhor coisa séria “As pessoas se respeitarem”. Esses alunos creem que se houver mais respeito, mais amor bem como a solidariedade humana de se colocar no lugar do outro e aceitar as diferenças, a sociedade atual não sofreria desse mal chamado preconceito. Esses educandos salientam que:

“Todas as pessoas aceitem que a cor é diferente, mas por dentro todos são iguais”. (CDMR, 2018).

“As pessoas acham que são melhores que os outros. Se isso, acabar e todos colocam na cabeça que cor não significa o jeito”. (LAFR, 2018). “As pessoas precisariam ter uma mente aberta ver o que as pessoas têm por dentro todos somos todos iguais”. (AMB, 2018).

“As pessoas aceitar umas as outras do jeito que elas são ou querem ser”. (CTS, 2018).

“Colocar um fim falar que todo tem que ser tratada igualdade independente da cor ou o que ela seja”. (MPM, 2018)

“Que as pessoas poderiam ver suas atitudes”. (VMN, 2018).

“Muitas pessoas poderiam parar de julgar o jeito de ser da outra” (GASC).
 “Que todo olhasse no espelho e se enxergasse e parasse de xingar para os outros”. (RRR).
 “Aceitar as pessoas que são diferentes de você”. (LPC e SMG, 2018).
 “Mais igualdade no mundo e respeito com os negros”. (WL, 2018)
 (Depoimentos dos alunos).

Assim, para essas alunas, se houver conhecimento sobre as diferenças, contribuiria muito para o fim do racismo. De acordo com ESS (2018), “Poderia conversar com diferentes raças e ver o que temos em comum para que isso virasse uma coisa diferente”. Já HPSP (2018) disse que não se deve “Deixar a pessoa de lado, tratar iguais, não abusar deles e tentar fazer de tudo para estar sempre com a pessoa e tratá-la com igualdade”. E EVJP (2018) acrescentou dizendo que é preciso entender melhor, com explicações mais claras sobre os motivos pelos quais “As pessoas têm esse preconceito com o próximo”. Em contrapartida, a aluna ABV (2018) alertou que o correto seria “Cada um se respeitando, tanto na opinião nos gostos e costumes. Caso não queira respeitar ir para a justiça”. Na visão de JCVF (2018), as pessoas deveriam “Parar de fazer muitas coisas más”. Para esse grupo de alunos, a conscientização é a melhor ação. Segundo eles,

“As pessoas se conscientizarem de que todos nós somos iguais (ASNB, 2018).
 “Se as pessoas ajudassem poderíamos fazer palestras, mostrando que o preconceito racial deve acabar”. (HRL, 2018).
 “Uma ideia para conscientizar as pessoas que somos todos iguais”. (L V, 2018).
 “Conscientizar as pessoas de que somos todos iguais, e respeitar dando o exemplo a elas, para que façam o mesmo”. (PGM, 2018).
 “Conversar com a pessoa”. (LCAO, 2018).
 “Ser bem discutido nas escolas, clubes e etc, um assunto que deve falar sempre para que acabe”. (TZR, 2018).
 “Ajudar as pessoas compreender suas diferenças”. (RHL, 2018). “Igualdade, mas para que isso funcione as pessoas devem manter um diálogo constante sobre o assunto, observar que tipos de pessoas praticam e aí tentar mudar o preconceito dela”. (LMR, 2018). (Depoimentos dos alunos)

Alguns alunos sugeriram a criação de projetos e campanhas que oportunizem debates e reflexões, pois tais ações podem contribuir para reduzir essas práticas na sociedade. Esses educandos corroboram com o pensamento dos colegas anteriores e propõem ações que podem auxiliar na conscientização dessas pessoas que ainda têm atitudes racistas. Para LCP (2018), seria “Colocar uma ordem ou aprofundar mais no assunto, e começar a levar esse assunto mais a sério”. LSI (2018) sugeriu “Fazer palestra, documentários” e VFA (2018) assinalou que “Poderia ser aberto

uma campanha que levasse palestras e debates sobre o assunto”. E que, além disso, “Esse assunto seja mais discutido nas escolas, nos locais de trabalho etc.”.

Já o pensamento do aluno JAMS (2018) foi um pouco mais amplo ao sugerir que a campanha de conscientização fosse feita “Com todas as pessoas que já sofreram ou que ainda sofrem com o racismo”. LSR (2018) acrescentou que seria muito bom elaborar e desenvolver uns “Projetos para conversas e mostrar como o outro se sente com o preconceito”. Os estudantes SVOP, CELB EDE e CRS (2018) discorreram sobre as ideias anteriormente, cujas sugestões envolvem falar para as pessoas que não devem fazer isso na campanha contra o preconceito, bem como propuseram estimular bastante o diálogo entre todos. Entretanto, a aluna TZR (2018) enfatizou que, além de ser “Bem discutido nas escolas”, seria muito interessante se também fosse debatido em clubes. Para ela, o racismo é um “Assunto que deve falar sempre para que acabem” tais ideias e atitudes racistas.

Para LSV e NVS (2018), além dos projetos, é preciso fazer denúncias. LVS (2018) acrescentou que se deve “Denunciar, mas também agir com campanhas para conscientizar as pessoas do racismo”. Outra questão respondida pelos alunos refere-se a qual (quais) seria(m) a(s) atitude(s) a ser tomada(s) em caso de uma pessoa sofrer preconceito racial. As opiniões dadas pelos alunos foram agrupadas, conforme a Figura 30 a seguir.

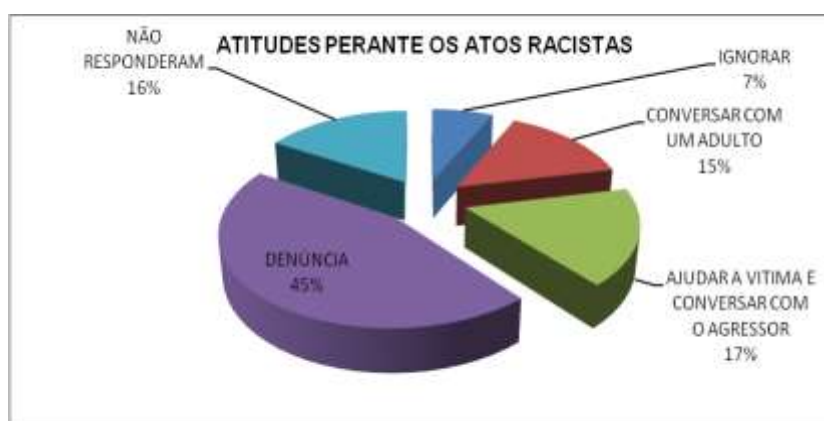


Figura 30 – Atitudes das vítimas perante aos atos racistas

O primeiro grupo sugeriu ignorar, com 7 % dos entrevistados contra 15%, que propuseram uma conversa com um adulto; o terceiro grupo, com 17%, indicou tentar ajudar a pessoa, vítima do delito e também conversar com o agressor. O quarto

grupo, com 45%, apontou a denúncia como solução definitiva para resolver o problema. Já uma parte, 17% dos estudantes, não responderam e/ou não souberam propor alguma solução para o problema questionado. Esse primeiro grupo reforçou e remeteu aos estudos de Cavalleiro (2011) sobre a questão de sempre deixar para lá, calar-se seria sempre o melhor remédio perante um ato racista.

As estudantes ARC (2018), GSR (2018) e SSMR (2018) sugeriram “Ignorar a pessoa que é racista”. LVSG (2018) disse que “Não vale a pena discute ou si mesma briga, pois aquilo que vem de uma pessoa como ela não vale absolutamente nada”. MVJ (2018) reiterou as falas anteriores declarando “Não dar ideia, não ligar, deixar a pessoa falar”. A opinião da estudante MPM (2018) corrobora com o pensamento da colega MVJ (2018), ambas propõem: “Não falar”. Segundo ela, deve-se “Deixar a pessoa falar sozinha por mais que machucar, ignora”. Em contrapartida, a educanda LSR (2018) alertou a esses estudantes que “Ignorar não é possível, pois uns não aguentam e se matam, mas tudo pode ser resolvendo com uma conversa”.

Para o segundo grupo, com 45% dos alunos, a única coisa a fazer seria denunciar. Para o aluno ASNB (2018), “Procurar a polícia da sua cidade e prestar queixa”. Já ABV (2018) disse que a vítima deve “Procurar as autoridades competentes”, enquanto FP (2018) afirmou que a denúncia deve ser feita imediatamente se o caso não for resolvido. VFA (2018) disse que “Deve-se conversar com a pessoa que praticou e, dependendo da gravidade, recorrer a uma delegacia para denunciar ou penalizar quem praticou de alguma”. Para YLA (2018), a “Pessoa tem que ser processada e ir para a cadeia”.

Pelas respostas, percebe-se que os alunos entenderam a importância de “Procurar seus direitos” como sugeriu a aluna TS (2018). Além disso, sugestões, tais como falar com as autoridades, lutar pelos seus direitos, fazer boletim de ocorrência e processar o agressor foram usadas pelos alunos como medidas anunciadas para combater as práticas preconceituosas. Nessa mesma perspectiva, alguns alunos, além de sugerir fazer denúncias às autoridades competentes, propuseram também fazer uma reflexão junto ao agressor como declararam SRR e JGCL (2018). Eles disseram que deve sim “Denunciar, ser corrigido e depois refletir sobre o que fez ou

ser preso e etc.”, para que a pessoa possa se conscientizar da ação dela. Os três relatos a seguir confirmam essas opiniões:

Denunciar e a pessoa ser avisada que aquilo é errado. Lutar pela igualdade e ir a delegacia denunciar a pessoa. (ASJ, 2018). Denunciar correr atrás para punir a pessoa de vez, chama a atenção, para a pessoa não continua fazendo a mesma atenção. (MCH, 2018). Fazer uma denúncia, pois se você não denuncia vai acontecer de novo. (CELB, 2018)

Segundo o grupo terceiro, que representa 15% dos estudantes entrevistados, para eles é fundamental conversar com um adulto. A aluna Dlx (2018) disse que é preciso “Comentar com o responsável e lidar com o problema com muita maturidade”. Além de chamar para conversar e entender melhor sobre o que realmente aconteceu com as pessoas, quem foi que fez e teve a atitude preconceituosa e saber por que as pessoas fazem isso, como sugeriu a estudante EVJP (2018).

Para outro aluno, HRL (2018), “Devemos ajudar a pessoa que sofre e não ajudar a maltratá-la tanto”. JCVP (2018) apenas afirmou que é importante contar para alguém, jamais ficar em silêncio. LOC (2018) sugeriu chamar um superior e afastar a vítima do discriminador. LV (2018) alertou que, além de defender a vítima, se deve atentar para não deixar o fato ocorrer novamente. MEMD (2018) levantou uma questão bem pertinente sobre o silenciamento da vítima. Para ela, é preciso avisar alguém e que a vítima possa conversar com alguém para que ela não guarde apenas para si, corroborando, assim, com as ideias da NRD (2018) e PGM (2018). Esta última argumentou que é fundamental “Tentar aconselhar ela nesse momento tão difícil de sua vida e procurar pessoas de sabedoria para ajudar a resolver esse problema” (PGM, 2018).

Um grupo de 17% dos entrevistados reforçou a assertiva de tentar ajudar a pessoa vítima do delito e conversar com o agressor. Para VFA (2018), é importante conversar com a pessoa que praticou e, dependendo da gravidade, recorrer a uma delegacia para denunciar ou penalizar quem praticou de alguma forma. De forma bem surpreendente, a estudante WSR (2018) deixou uma advertência a todos. Ela disse que é preciso “Fazê-lo entender que o racismo não leva ninguém para lugar nenhum e pra ele saber que alma não tem cor”. LAP (2018) sugeriu que ela, “A vítima, deve se abrir ao mundo e falar sobre o assunto gerando uma rede que afetaria todo mundo”.

MNB (2018) entende que é necessário lembrar que todos têm uma cor, você não é único. Já a aluna RSP (2018) disse que “A pessoa deve ser corrigida, sendo informada que aquilo é errado”, enquanto para SVO (2018), deve-se “Falar para a família que está acontecendo e não esconder o problema”. TSG (2018) acrescentou que “A vítima pode falar com alguma pessoa, pedir ajuda e tentar combater o racismo”. O aluno AQ (2018) propôs que uma das alternativas como ação afirmativa seria discutir o porquê daquela atitude. Segundo LMR (2018), o correto seria que “Se deve dizer para uma pessoa de sua confiança, ou para seus pais e professores para que uma providência seja tomada”. ESS (2018) disse que “Chegaria à pessoa que sofreu, conversaria com a pessoa para ela entender que isso não se faz”.

Outro questionamento para os estudantes foi se eles acreditavam na existência de alguma possibilidade de acabar com esse tipo de preconceito. Os dados mostram que 19,83% dos alunos não acreditam e eles justificaram os motivos da descrença no fim do racismo. Para LAP (2018), tal fato será “Muito difícil de mudar”, e NVS (2018) complementou que “As coisas só vão ficar piores”. O aluno AMB (2018) reiterou que isso ocorreu devido “A mente que as pessoas têm hoje, elas não conseguem aceitar”. NRD (2018) explicou o entendimento da colega afirmando que “Porque pessoas não admitem que sejam racistas e se não admitem, elas não mudam”. Essa atitude está em consonância com “As pessoas não têm mais maturidade para perceber que é errado. O que você faz, volta para você a qualquer custo”, conforme salientou KMS (2018).

Essa imaturidade ressaltada pela aluna KMS pode estar relacionada com o sentimento de orgulho que, na visão dos dois discentes a seguir, impede o fim dessas práticas na sociedade. Segundo LSI (2018) m “As pessoas são muitas orgulhosas”, e RSP (2018) reiterou que esse “Orgulho do ser humano é mais do que qualquer outro sentimento”. Para, MAS (2018), “pois sempre haverá alguém que se acha superior pelo seu tom de pele”. E por esse motivo, para TCP (2018) “As pessoas não sabem conviver em sociedade”. Nessa linha, BMF (2018) complementou que “Nem todos pensam da mesma forma”, o que remete ao pensamento de JHS (2018) no que tange à importância da conscientização. Para esse aluno é complicado acabar com o racismo. Ele vai existir até conseguir “Colocar na cabeça de todo mundo isso, o mundo vai acabar”. Além disso, na visão

da ESS (2018), “Pois sempre terá um ou outro com preconceito”. Mesmo que algumas práticas, algumas ações, sejam reduzidas, a estudante alertou sobre a possibilidade de existir outras ações segregacionistas.

Para PHP (2018), também, o preconceito racial não terá fim, “Porque ainda tem milhões ou bilhões de pessoas que são preconceituosas. É muita gente, por isso é impossível”. Nessa linha, LOC (2018) afirmou que “Mesmo assim podemos mudar as leis, não o caráter”. O que corrobora com o pensamento de MOA (2018), que acredita que, mesmo “Pedindo para parar com esse ato racista, elas (as pessoas) vão continuar com outras pessoas”. EFC (2018) disse, categoricamente, que isso “sempre terá”, que, segundo a HPSP (2018), sempre “Vai ter alguém praticando o preconceito”.

LAP (2018) acredita que isso ocorre “Porque muitos estão vivendo no mundo atual, mas a mente está no passado”, enquanto que LA (2018) conjecturou que “Talvez a pessoa não demonstre as ações preconceituosas, mas terá o preconceito em mente”. Segundo MMS (2018), “Quem sofre nem sempre denuncia e são muitos preconceituosos no mundo”. Para MKA (2019) (2018), existem muitas pessoas que cometem isso secretamente. Outras pessoas não denunciam. Já SMG (2018) opinou “Que o ser humano é uma raça ridícula, onde todos estão preocupados somente consigo mesmo”, enquanto AASG (2018) entendeu que “Isso sendo passada por uma pessoa que sofreu racismo, ela tende a praticar também”. Em contrapartida, 67% alunos afirmaram que o preconceito pode sim ter um fim, descrevendo os motivos pelos quais creem que seja possível erradicar essa prática na sociedade. Para a aluna ABV (2018), “Cada um se respeitando porque no amanhã pode ser você a vítima”.

BSB (2018) sugeriu que “As pessoas têm que parar e pensar no que está fazendo. Elas machucam as pessoas”. O aluno DLX (2018) disse que, “Pois, as pessoas deveriam ter consciência do que fazem”, enquanto EVJP (2018) acredita que “Se as pessoas realmente quiserem combater e acabar com o preconceito, elas sabem que podem acabar”. Para FP (2018), “Seria necessário colocar mais as conversas em práticas”. HRL (2018) lembrou que “Nós podemos ajudar a vítima fazendo uma amizade com pessoas diferentes”, e JCVP (2018) disse que “Essas pessoas devem

parar de fazer essas coisas”. LAO (2018) enfatizou que “Devemos colocar em nossa cabeça e na cabeça das pessoas que somos todos iguais”.

Para LV (2018), o preconceito dependeria de cada um de nós. Ele afirmou que “Se todos quisessem, seria mais fácil para combater”. LSI (2018) reiterou que “Nós não podemos mudar as ideias das pessoas”. MEBA (2018) justificou sua positividade relatando “Que em tudo tem chance de ser melhor, melhorar”. MEMD (2018) falou que “Tudo tem jeito se as pessoas tivessem mais respeito, isso daria certo”. PFO (2018) se indignou pelo fato de “As pessoas ficariam falando mal das pessoas pelo o que elas não, são pela sua cor”. PGM (2018) pontuou que se trata de “Um direito nosso de combater se é crime e isso tem que acabar”.

YLA (2018) complementou “Que não podemos aceitar esses preconceitos”, e na visão da GASC (2018), “Não devemos julgar ninguém”, corroborando com o pensamento de KS (2018) de que bastaria dizer para “As pessoas serem mais amigas”. Na opinião de ARC (2018), seria “Fazendo com que a pessoa que faz isso sofra também, talvez elas sintam o que as pessoas que sofrem”. Para AJV (2018), “A sociedade quer o mundo para ela só que a gente tem que reverter anos atrás que ficou presa só que agora a gente está no século 21”. E na opinião de CRS (2018) seria “Porque se a pessoa tiver a consciência que isso é errado, ela pode mudar”. Já JAMS (2018) disse que é preciso “Lançar uma lei que não permitisse esse tipo de preconceito”. KVB (2018) ressaltou que “Se no mundo as pessoas amassem e se respeitassem mais, poderíamos fazer a diferença”. Nesse sentido, a aluna LSR (2018) sugeriu que “Com projeto contra o preconceito” pode ser um caminho para mudança de concepção sobre a discriminação. Pois para LVS (2018), o fim desse crime será alvissareiro “Quando as pessoas se tocarem que somos muito mais do que só uma cor ou uma etnia”.

Já SVOP (2018) acredita que “Essas pessoas preconceituosas são poucas”, ao passo que “As pessoas que são contra o preconceito são muitas e, por isso, podemos acabar com isso”. Na visão da estudante TAGS (2018), o fato de ainda existir esse tipo de discriminação deve-se à problemática de “Que as pessoas não agem, só ignoram”. Por isso que a aluna TSG (2018) reitera o motivo pelo qual “A pessoa deve prestar atenção mais nela e não nos outros porque esse é o jeito da

pessoa viver e ser”. O que nos oportunizaria continuar “lutando pela igualdade”, conforme salienta ASJ (2018).

Porque, segundo as alunas AQ e GM (2018), “As pessoas precisam tratar o sentimento de aceitação” enquanto que os discentes GFSP (2018) acredita que a medida mais certa seria “Julgando a pessoa de uma forma rigorosa” e HSJ (2018) entende que “Prender as pessoas, que faz e tentar convencer as pessoas de que somos iguais”. JMSC (2018) expôs que “A pessoa tem que reconhecer que isso é errado e com a ajuda de nós devemos colocar na mente deles que é errado”. JPE (2018) salientou que “Se as pessoas pararem para pensar que porque a pessoa é diferente a pessoa é diferente tem que ser julgada”. Isso lembra a fala de LMR (2018), ou seja, de que “Basta respeitar, por mais que não goste, respeite”, pensamento esse que dialoga com a opinião de WSVC (2018) quando sugere que “Você tem que cuidar da sua cor, da sua vida, não da vida da cor do outro”.

Para o educando CTS (2018), seria “As pessoas se aceitando de forma correta”, tendo em mente de que “Todos são iguais, tem que respeitar um aos outros”, conforme descreveu GSB (2018): “Todos são iguais e temos que respeitar uns aos outros”. Já GFC (2018) ressaltou que a possibilidade de erradicar essas práticas racistas consiste em “Eu acredito nas mudanças de uma pessoa ruim para uma boa”, enquanto JRV (2018) sugeriu que as medidas mais sábias seriam “Investir em práticas que oportunizassem ações para que “Alertassem a consciência das pessoas”“. RNF (2018) complementou afirmando que “É alertando a consciência das pessoas que conseguimos parar com isso”.

Talvez, assim, “As pessoas olhassem suas próprias atitudes”, reforçou VMN (2018). LPC (2018) vislumbrou a possibilidade nas ações que se inserem em “Só aceitar as pessoas do jeito que elas são”, enquanto para LMXP (2018), bastaria apenas compreender que “Devemos parar de ser racista com os outros, de chamar os outros de macaco, preto e carvão”. Para LVSG (2018), o fim dessas práticas tem apenas um caminho: “punindo”. E na concepção de CAB (2018) somente seria “dando prisão perpétua e execução”. Porque, segundo MCH (2018), essa discriminação “Pode levar as pessoas às brigas, à morte, por isso devemos cuidar com o nosso

próximo”, em contrapartida, para MVJ (2018), seria apenas “Ignorando, porque acabe com tudo e bem mais fácil”.

MPR (2018) avançou dizendo que “As pessoas um dia vão enxergar que negro é gente, indiferente de qualquer coisa” e segundo RHL (2018), “Independente da cor, todos são pessoas”, pois se “Todos nós aceitarmos as diferenças e enxergamos que todos são iguais, vamos acabar com tudo isso”, pontuou a aluna PT (2018). Nessa mesma perspectiva, TZR (2018) enfatizou que é preciso “Conhecer uns aos outros. Nossas raças devem se unir. Somos mais fortes juntos”, o que dialoga com o pensamento de WL2 (2018), que argumentou que “Só precisa que as pessoas que praticam isso tivessem mais respeito e consciência”.

Como os alunos citaram situações que envolvem direitos, foi perguntado a eles se tinha conhecimento sobre a Constituição de 1998. Isso porque na Constituição de 1998, em seu artigo 5º, inciso XLII consta que “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei”. Em outras palavras, trata-se de crime pelo qual a justiça não aceita pagamento de fiança e que não há prazo para findar o direito de alguém processar outrem por esse crime. Assim, a imagem a seguir representa esse conhecimento.

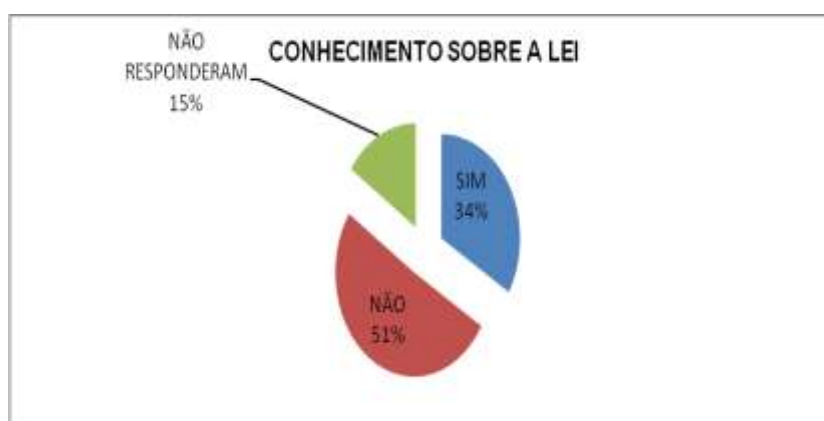


Figura 31 – Conhecimentos dos estudantes sobre a lei

De acordo com os dados, 34% estudantes assinalaram ter conhecimento, contra 51% dos entrevistados que afirmaram não ter conhecimento dessa informação, o que corresponde à maior parte da população pesquisada. Observou-se que 15 alunos não responderam essa questão. Esse número de abstinência, de 15%, alerta para que palestras, seminários e debates sejam estimulados e promovidos com mais

frequência e se tornem práticas do cotidiano das unidades escolares. Com relação à mudança no comportamento dos colegas que são vítimas de preconceito racial, foi perguntado aos estudantes, na vigésima quarta questão, se já tinham observado alguma mudança.



Figura 31 – Mudança no comportamento dos alunos vítimas do racismo

De acordo com a resposta de 41% dos entrevistados, eles nunca perceberam modificação no comportamento de seus colegas vítimas de racismo. Porém, 43% dos discentes relataram afirmativamente, argumentando que perceberam mudanças na vida dessas vítimas, enquanto 15% não responderam a pergunta. Para a aluna DLX (2018), “Nunca aconteceu isso na minha sala”, dialogando com o depoimento da colega de sala LSI (2018), que confirmou que “Não conhece ninguém que sofre preconceito”.

Todavia, segundo a discente BMF (2018), “Mas há pessoas que sofrem preconceito na sala”, e para TZR (2018), ele nunca observou nada, mas “Os jovens não gostam muito de se abrir” e, por isso, “Eles guardam tudo para si”. Não obstante, EVJP (2018) falou que, pela vítima sofrer muito, “Elas ficam tristes e magoadas, choram e, muitas vezes, elas se isolam das pessoas”. Para HRL (2018), “Eles ficam mais quietos, mais sensíveis” e os colegas LAO (2018) e HSJ (2018) complementaram dizendo que essas pessoas “Ficam envergonhadas, tristes e cabisbaixas, mais na dela”. Nessa mesma concepção de exclusão, isolamento e depressão têm-se os seguintes relatos:

A pessoa fica triste descompensada por conta disso. (MEBA, 2018)
É muito ruim se sente deixadas de lados e oprimidos. (NRD, 2018)

Eu conheço uma menina que ela sofria, era muito triste, porque tinha vergonha do corpo dela não saía de casa. (GASC, 2018)
 Eles ficam mais quietos no canto dele, fica sozinho, fica triste e fica com depressão. (AJV, 2018)
 Que a pessoa nunca vai eu mesma, não vai ser com a mesma felicidade ela muitas vezes irá guardar rancor e vingança. (KMS, 2018)
 “Eles ficam mais solitários, ficam tímidos, se excluem, ficam excluídos, as pessoas acabam mais fechadas”. (SRR, LMR E LA, 2019)
 Começam a ficarem tímidas, isoladas, com vergonha, elas ficam mais tristes mais sozinhas. (MKA, AASG, 2018)
 Pois a pessoa começa a se fechar, começa a ficar sozinha e não quer fazer mais nada, ficam oprimidos, se afastam nervosos. (JMR e JHS, 2018)
 Geralmente essas pessoas ficam mais amargas e introvertidas, começa a ficar chateado, triste, etc. (MMMS e LMXP, 2018)

Nesse contexto, ao falar sobre mudança de comportamento, VFA (2018) disse algo muito importante. Segundo essa aluna, eles (os negros) estão evoluindo e estão ignorando o que as pessoas dizem. Eles estão se aceitando do jeito que são. BZC (2018) explicou que muitos negros, vítimas do preconceito racial, “Ficam deprimidos e tristes, mas outros correm atrás de seus direitos”. Todavia KMS (2018) relata que pessoa que sofre nunca vai ser a mesma. Segundo essa aluna, “Essa pessoa não vai ser com a mesma felicidade. Ela, muitas vezes, irá guardar rancor e vingança”.

Para KVB (2018), ela já observou que houve sim “Mudança no comportamento, mais tristeza no olhar”, enquanto SVOP (2018) salientou que as vítimas “Ficam tristes, mas tentam mudar”. Já o colega AQ (2018) descreveu que elas adquirem muita tristeza e partem para a violência. O aluno GFC (2018) ressaltou uma questão muito pertinente ao relatar as consequências das ações racistas que vivenciou. Segundo ele, “Não o vejo mais disposto como antes, seja em casa ou na escola”. MAS (2018) reiterou o depoimento nessa questão alertando que essas crianças e jovens que experienciam tais problemas “Desanimam de estudar e, às vezes, viver” porque, segundo as observações da aluna BOR (2018), “Eles começam a ficar mais quietas em seu canto param de conversar com todos”. Nessa mesma linha, MPM (2018) complementou dizendo que as vítimas, nesse caso, “Ficam frias e magoadas”, enquanto a colega HPSP (2018) lembrou que “Às vezes, elas não se importam mais”.

Com o propósito de descobrir a opinião e possíveis soluções para acabar com o racismo entre as pessoas foi solicitado aos alunos que listassem 3 ações que pudessem contribuir para isso. O grupo com 0,86% dos entrevistados citou as

seguintes ações: 1) autoridades competentes; 2) colocar um negro na presidência; 3) empatia pelas pessoas; 4) aprimoramento sobre o assunto; 5) entender o que você faz; 6) exercer a cidadania; e 7) comunicar com os pais das vítimas e dos agressores com os pais.

As sugestões 3, 4, 5 e 6 referem-se à importância de esses temas serem estudados na escola, pois envolvem conhecimento da história e da cultura da África, o que daria a esses estudantes mais informações e momentos de reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelo negro e, conseqüentemente, contribuiriam para a relevante questão da tolerância cultural. Esses alunos acreditam que a ação efetiva e enérgica das autoridades competentes mediante uma denúncia, a representatividade de um negro como chefe de Estado. Junto a isso, há o sentimento de empatia pelas pessoas diferentes de você, somado ao aprimoramento e o conhecimento acerca das pessoas e da cultura afro-brasileira que auxiliariam muito a solucionar esse problema.

Eles também apontaram a necessidade de cada ser humano entender e refletir sobre sua postura preconceituosa, espécie de uma autoanálise das próprias ações diárias do seu convívio social. Tal ação compreende o exercício da própria cidadania, bem como é uma atitude de urbanidade para como seu próximo, de respeito mútuo, solidariedade, entre outros. Além de também contar com a ajuda dos familiares da vítima, isto é, o não silenciamento da vítima, pois ela deverá agir imediatamente para combater e erradicar essa ação discriminatória, tão nociva ao convívio social.

Além desses alunos, 1,72% dos entrevistados apontaram que se houvesse um aumento da convivência com os negros, mais debates sobre esses discursos racistas que incomodam as vítimas e as pessoas parassem de criticar o cabelo afro, tudo isso contribuiria bastante para resolver a problemática do racismo. Nesse sentido, vale citar a questão do uso das cotas como reparação cultural nacional, pois quanto mais os negros alcançam postos de trabalhos importantes, e mais negros e negras chegam preparados em cargos de chefia, mais se reduz o estranhamento da presença do negro nos diversos espaços sociais.

Ainda sobre essa questão, outro grupo com 3 alunos, ou o equivalente a 2,59% dos entrevistados, assinalou as seguintes ações que possivelmente contribuiriam para erradicar o preconceito racial. Na visão desse grupo, seria importantíssimo: 1) ter mais maturidade; 2) tentar compreender melhor os brancos e negros; 3) fazer novas amizades; 4) parar de fazer brincadeiras de mau gosto; 5) ajudar as pessoas que praticam o racismo; 7) acabar com o orgulho; 9) dar mais espaços para as vítimas se pronunciarem. Para 3,44% dos estudantes, o que ajudaria na equidade de raças envolve conscientizar as pessoas de não mais discriminar alguém pela cor da pele e também não mais proceder dessa forma.

Outro ponto interessante e relevante para 4,31% dos estudantes para erradicar esse tipo de preconceito seria a efetiva e tão sonhada igualdade racial. Em contrapartida, 4,31% desses alunos apontaram que, para acabar com o racismo, seria utilizando meios mais radicais, ou seja, bater no agressor, lançar mão da prática da justiça com as próprias mãos e/ou até mesmo colocar em prática a ideia de exterminar a todos que praticam essas ações. Na visão desse grupo, essas seriam as melhores ações efetivas e eficazes para o fim do racismo.

Não obstante, 5,17 % citaram que “não julgar” as pessoas pelo tom da pele e pelo biótipo/fenótipo pode auxiliar a reduzir o racismo na sociedade brasileira. Entretanto, aceitar a diferença, ser mais tolerante e praticar o respeito mútuo é uma receita eficaz para erradicá-lo para 10,35% dos alunos participantes entrevistados. Para 11,21% deles, se houvesse mais amor e carinho ao próximo, paz, solidariedade, compaixão, essas ações criminosas não teriam espaço em nosso meio social, muito menos no ambiente escolar.

Para grupo com 12,07% dos entrevistados, a promoção de palestras, aulas e debates acerca do assunto junto a uma ampla conscientização de familiares e amigos, isso é, que contemple toda a população, seriam excelentes alternativas para combater esse tipo de ações de segregação racial. Já 16 alunos, o que equivale a 13,79%, citaram que a prisão, o processo, junto à punição das pessoas, bem como o hábito de denunciar essas práticas pode amenizar as ações racistas. Contudo, para o aluno LA (2018), o único desse bloco com uma opinião diferente, “O racismo não pode ser disseminado e, sim, escondido”. Mais uma vez observou-se a inenarrável

validade da lei e seu uso efetivo nas escolas, pois todos os esforços não são ainda suficientes para exterminar sentimentos prejudiciais e invasivos que afetam a situação emocional da vítima.

5.2 O LEGADO DO ENSINO DA LITERATURA NEGRA E DA CULTURA AFRICANA NA ESCOLA

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatória à inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e africana na rede oficial de ensino, o que significa:

A partir de então, as escolas da rede pública de ensino, de acordo com o definido no Inciso 2º da referida Lei, “[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura [...]”.

Nesse sentido, Pimenta afirma que, após a institucionalização da Lei nº 10.639/03, foi acrescido à LDB/96 os artigos 26-A, 79-A e o 79-B, que passaram a orientar de forma preliminar o conteúdo que deve ser trabalhado na temática história e cultura afro-brasileira e africana:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LDB, Artigo 26-A, 1996). [...]

A autora entende, sob a ótica dos documentos oficiais, que:

[...] a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma ótica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. (BRASIL, 2006, p. 133)

As autoras Muniz e Cavalcante (2009, p.54) enfatizam que “Dentro desse cenário, a escola ganha uma dimensão ainda mais relevante na formação de cidadãos críticos e preparados para agir em várias instâncias sociais”. Além delas, Perrone-Moisés (1990) apud Elisabete Figueroa dos Santos (2015) discursa sobre a importância da

literatura na sala de aula. Segundo ela, por meio da literatura é possível conhecer a perspectiva de quem a produz. Perrone-Moisés (1990) alega que esse fenômeno não acontece de forma solipsista, mas como resultante dos processos e presentacionais que compõem e atravessam os sujeitos e suas identidades e, portanto, expressam-se em suas textualidades (p. 200- 201). A autora salienta ainda que “Dominar os meios e modos de produção de literatura, portanto, configura uma engenhosa estratégia para os sujeitos que são construídos por meio de estereótipos e representações sociais prescritivas”. Santos (2015), ao corroborar a ideia de Perrone-Moisés (1990), salienta que:

A literatura funciona como veículo para se desvelar tópicos e elementos suprimidos; para salientar outros sentidos cabíveis a objetos cujos significados atribuídos sejam negativos e; para posicionar-se como produtor de conhecimento, uma vez que tradicionalmente as letras têm sido ferramentas de acesso privilegiado para uma elite branca, o que fez com que as margens integrassem essa produção quase que exclusivamente como mote e por meio de distorções. (SANTOS, 2015, p.201)

A pesquisadora indagou aos professores se eles acreditavam na ideia de que a literatura feita por negros poderia contribuir para a promoção de debates e para a conscientização contra o preconceito racial. A diretora disse que “Os textos são geralmente muito ricos, carregados de emoção e criticidade”. Corroborando com a opinião da gestora, a P1 (2018) relatou que “Os textos são ricos, porém, para aproveitarem todos os conhecimentos, necessitam da intervenção dos professores, facilitando a compreensão dos alunos”.

Nessa mesma perspectiva, a P2 (2018) acrescentou que “Os textos são muitos ricos, contudo, são de difícil entendimento e precisam da intervenção dos professores para aproveitar todos os conhecimentos contidos nos mesmos”. A PH1 (2018) relatou nomes de personalidades cujas trajetórias históricas trazem propostas de debates interessantes e muito ricas para acréscimos de conhecimentos dos alunos com biografias. Segundo essa professora, “Os livros didáticos trazem alguma coisa sobre Martin Luther King e Nelson Mandela. E sempre que possível trago para a sala alguns relatos para a apreciação e discussão em sala” (PH1, 2018). A professora (PH2, 2018) dialoga com as percepções da professora anterior ao declarar:

Acredito e procuro sempre destacar a literatura ou obras de autores negros e de maneira especial, os afro-brasileiros. Assim colocamos através da

cultura negra e afro-brasileira, os negros como sujeitos, valorizando-se, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura: música culinária, dança e as religiões de matrizes africanas.

A PH3 (2018), além de concordar com a importância desse dispositivo pedagógico e artístico, disse que a literatura “Serve como estímulo, mostrando que o preconceito pode ser vencido”. O PG1 disse que esse recurso “Demonstra o papel e a influência dos afrodescendentes na cultura de modo geral entre as diversas classes sociais”. Enquanto o docente PG2 (2018) acrescentou que tais obras “Relatam os sentimentos com propriedade, isso leva a uma melhor noção e percepção”. A Figura 32 a seguir ilustra a visão dos alunos sobre a importância da Literatura negra para o debate sobre o racismo.

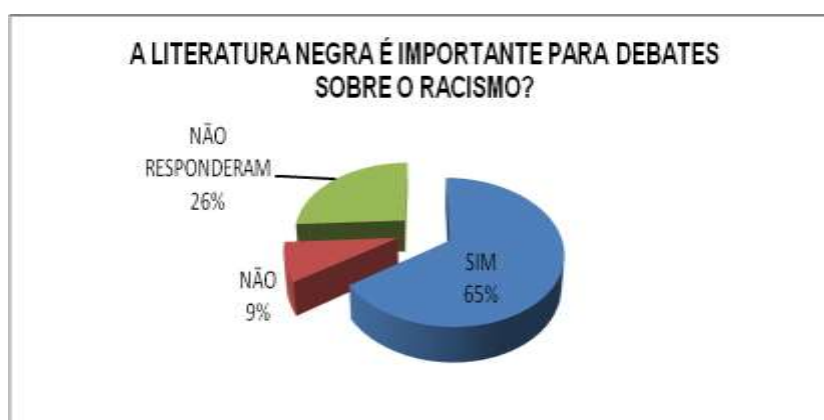


Figura 32 – A importância da Literatura negra para o debate sobre o racismo

Quanto aos estudantes, 9% mostraram-se pessimistas quanto à relevância da literatura negra para o combate ao racismo. Eles não creem que a literatura feita por negros possa auxiliar nos debates e na conscientização contra o preconceito racial. Três dos educandos entrevistados esclareceram o motivo de sua incredulidade acerca do uso dessa estratégia pedagógica. Uma aluna do oitavo ano, (GASC, 2018) disse que “As pessoas podem fazer a leitura, mas não ligar” para a história, para as reflexões que foram propostas. Essa aluna se autodeclarou de cor preta e estava apenas há 5 meses nessa unidade de ensino. Sempre calada e muito reservada nas relações interpessoais e, pelos seus relatos, sofreu muito com atitudes racistas na escola anterior.

Outra estudante demonstrou também um pouco de pessimismo em relação ao uso na sala de aula desse recurso na escola e disse que somente “Em alguns casos

ajudam as pessoas verem os seus erros” (TAGS, 2018). Uma terceira estudante apresentou-se totalmente pessimista em relação ao assunto, afirmando que seu pessimismo se deve ao fato de “O povo só falar mal dos negros”. Para ela, possivelmente, não seria frutífero trabalhar essas temáticas com tais recursos.

Observou-se nos relatos anteriores que está implícito na mente dessas alunas que a inferioridade do negro é um fato cristalizado e será muito complicado “Raspar esses sentimentos de cada um de nós”, pois os sentidos já estão todos comprometidos com a versão pejorativa do ser negro. Nessa mesma perspectiva de inferioridade, 26% dos discentes entrevistados não souberam responder sobre a relevância e/ou utilidade da literatura negra na sala de aula como estratégia contra o preconceito racial. Conjectura-se a ideia de esses alunos desconhecerem obras literárias cujos enredos provoquem debates a respeito desses assuntos raciais e/ou não ter interesse nesses assuntos com preferências diversas diferentes das questões em análise. Outra hipótese a pontuar pode ser devido a uma lacuna desses saberes no decorrer da formação desses alunos até este momento.

Por outro lado, 65% dos estudantes entrevistados foram bastante otimistas em relação ao uso das obras literárias para o combate ao racismo. Muitos deles fizeram relatos interessantes sobre essa problemática, reforçando a utilidade da leitura em todas as situações como fonte de aprimoramento e construção de conhecimento. Uma aluna disse que “Que não há diferença entre literatura escrita por negros e brancos apenas uma diferença que a literatura escrita por negros é como uma história de luta, e real, ela vivencia essa história (ABV, 2018)”. A estudante BOR (2018) disse “Que por serem alvos de preconceito, nos livros eles podem escrever como se sentem diante do fato”. Outra aluna afirmou que esses “Livros são importantes para falar contra o preconceito (DLX 2018)”.

EVJP (2018) lembrou que “Por muitas vezes, elas descrevem como os negros realmente se sentem em relação a você, a forma de como você trata”. FP (2018) avançou e explicou que esses materiais são importantes “Porque os negros podem ensinar os brancos que a atitude deles está errada, porque os negros não são uma ameaça”. Para a aluna HRL (2018), a leitura desses livros “Irá ajudar, a saber, sobre o que eles sofrem”. JCVP (2018) acredita que essas obras vão contribuir para que

se saiba sobre “O preconceito e que eles são muito maltratados pelo preconceito racial”. Já LOC (2018) disse “Que é como um autor comum que deve ser respeitado como tal”.

Todavia, para a estudante LAO (2018), “Às vezes, a opinião de quem sofre o racismo ajuda na conscientização das pessoas”. Para outro aluno, MEBA (2018), tais exemplares literários “Poderiam mostrar um fato que acontece ou que aconteceu com ele e mostrar com uma pessoa pode superar isso”. Já o estudante MLS (2016) reforçou a ideia de que o conhecimento dessa arte escrita poderia permitir que “Os negros fazendo literatura, as pessoas dão mais valor às diferenças”. O estudante remeteu ao fato dos primórdios da literatura negra, citando alguns dos motivos que levaram aos negros a começar a registrar os fatos que vivenciavam.

A aluna MOA (2018) disse que a leitura dessas obras “Pode ser um fato ocorrido com eles e também o que ele escreveu sobre esse fato poderia ajudar as pessoas a se conscientizar e não fazer esse ato”. Nessa mesma perspectiva, a aluna NRD (2018) reiterou a fala do colega enfatizando que “... como que eles já sofreram e, assim, relata melhor”. Já a educanda PGM (2018) lembrou-se de forma enfática que “A literatura escrita por negros é uma prova viva de que a discriminação acontece ainda no pelo mundo”. A fala da VFA (2018) retomou o discurso dos últimos quatro colegas e ecoou em sua descrição de que o ato de nos atermos nessas obras é muito relevante, pois “É extremamente importante para haver a conscientização e para vermos o ponto de vista deles”.

Os alunos demonstraram ter apreendido a importância desses recursos e apontaram algumas razões para continuar o debate sobre essa temática em análise. Nesse contexto surgiu um grupo de alunos que pensa que a literatura pode oportunizar a expressão desses negros no sentido de compartilhar os sentimentos deles em relação aos eventos vivenciados ao longo de escravidão até o momento. Ao fazer uma comparação com a obra de Walker, analisada neste estudo, os personagens Celie e Nettie expressaram isso em suas falas:

Ah, Celie, neste mundo tem pessoas pretas que querem que a gente aprenda! Querem que a gente enxergue as coisas com clareza! Nem todos são maus que nem o papai e o Albert, ou esmagados que nem mamãe. A

Corrine e o Samuel têm um casamento maravilhoso. A única tristeza deles no início foi não poder ter filhos. E aí, eles falam, “Deus” enviou Olívia e Adam para eles (WALKER, 2009, p. 152).

Além disso, muitos relatos dos alunos tinham a mesma concepção, conforme pode ser visto a seguir:

“Porque a pessoa fala o quanto ela sofre”. (GSR, 2018)

“Assim que podemos conhecer as pessoas negras”. (KMS, 2018)

“Isso ajuda a mostrar o quanto os seus antepassados sofreram devido a sua cor”. (LAP, 2018)

“Que eles relatam tudo que sofram os abusos da escravidão”. (GFSP, 2018).

“Assim eles podem mostrar o seu ponto de vista o que sentem”. (LMR, 2018).

“São muitos bons, é um exemplo de vida. É muito bom também pra quem julga serem as histórias deles. Os negros passaram por muitas coisas ruins antigamente”. (LAFR, 2018).

Contudo, seguindo outro caminho, um grupo de alunos participantes manifestou a percepção de que a literatura negra pode auxiliar as pessoas a conhecerem os negros e a não julgá-los simplesmente pela cor da pele. Nessa perspectiva, o excluído terá o privilégio de se sentir protagonista da história e apresentar o próprio itinerário literário, e se fazer cidadão de fato por meio da sua própria escrita, como pode ser visto nos relatos a seguir:

“Eu acho que se os negros fizeram um texto desse ele o defendia sua cor, mas também na humilhar o branco”. (JGCL, 2018)

“Porque as pessoas vão ver o quanto os negros são bons e não devem julgar eles pela cor”. (SVPO, 2018)

“Algumas pessoas sofrem preconceitos por causa e sua cor, religião, raça, família”. (BSR, 2018)

“Ajuda a ver que não há porque ter preconceito”. (AQ, 2018)

“Que podemos conhecer um pouco mais de suas histórias culturais”. (GSS, 2018)

“Acho uma coisa muito boa que pode conciliar as outras pessoas a fazer o bem não ao racismo”. (HPSP, 2018)

“Que se as pessoas leem podem mudar seu jeito de pensar ao ver como as pessoas se sentem”. (BMF, 2018)

“Quanto mais às pessoas lerem sobre isso elas vão entendendo e suas mentes vão ficando mais abertas”. (TZR, 2018)

Esses relatos expressam que a literatura pode contribuir para a conscientização das pessoas sobre o preconceito, além de dar aos negros a oportunidade de lutar pelos seus direitos e por igualdade de oportunidades, cumprindo, assim, seu papel social na sociedade. Esse grupo de alunos acredita na possibilidade de existir uma abertura de diálogo entre os grupos étnicos para esclarecer sobre as culturas, conforme apregoa os discursos de Bhabha e Hall neste trabalho.

Entre os alunos, BZC, (2018) disse que “Eles têm todo o direito de se defender e mostrar que somos iguais”. E a estudante, MAS (2018), do oitavo ano, pontuou exatamente o que o filme e o livro *A Cor Púrpura* tinham como propósito para as aulas durante a apreciação e após apresentá-lo. Ela argumentou que “Se as pessoas sentirem na pele ao lerem essas literaturas vão entender o porquê o racismo é errado (MAS, 2018)”. Há outros relatos com essa mesma visão:

“Elas iam nos informar como elas se sentem e talvez algumas das pessoas mudem”. (RSP, 2018)

“Porque negros tentam ser e tentam conversar com os brancos, mas tem uns brancos que são racistas”. (RRR, 2018)

A aluna a seguir lembrou-se da questão do poder da escrita como sinônimo de exercício da cidadania. Segundo SSMR (2018) “Eles antigamente não tinham muito conhecimento de como escrever o que eles sentiam e hoje muitos têm oportunidades e ficam calados” (SSMR, 2018). O aluno CDMR (2018) disse que “Eles contam histórias bem interessantes dos que os negros sofriam e dá para pensarmos que não devemos maltratar, pois não devemos fazer como pessoas que não queremos que façam com nós”. Os relatos a seguir reforçam o pensamento já exposto aqui sobre o benefício da arte literária na sala de aula em prol de uma formação cidadã. Para alguns alunos:

“Pode mudar a forma do pensamento das pessoas”. (JMSC, 2018)

“Porque as pessoas vão ler e aprender sobre isso”. (KC, 2018)

“Os livros escritos por eles são mais uteis, pois eles são quem mais sofre ficando assim uma literatura mais sincera”. (MMS, 2018)

“Ajuda a incentivar as pessoas a não fazer isso, a não cometer a discriminação”. (MKA, 2018)

“Ajudaria bastantes pessoas com esses problemas”. (TAV, 2018)

“Deve se haver um ato de ajudar as vítimas desse preconceito”. (GFC, 2018)

“Pois elas virão expressar sobre como se sentem e como a passou pode lidar com isso”. (JBH, 2018)

“Que a sociedade pode aprender a si relacionar com pessoas negras”. (RRL, 2018).

Não obstante, houve uma aluna que não viu utilidade nessa atividade, nem no ato de conscientização das pessoas. Segundo ela, não há relevância alguma na leitura de livros escritos pelos negros porque sempre “Eles são discriminados pelos brancos, então, eles deviam ignorar” (MVJ, 2018). Novamente, observa-se a ideia de que a vítima do racismo deve-se calar diante de todo ato criminoso que o inferioriza. A Figura 33 a seguir ilustra de forma sintética a opinião dos alunos sobre a Literatura escrita por mãos de negros

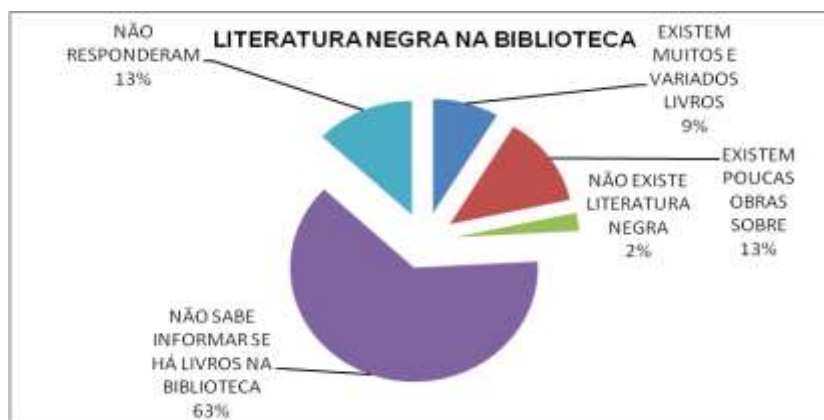


Figura 33 – Literatura Negra na Biblioteca

Para 9% dos entrevistados, há diversas e inúmeras obras e livros sobre a questão racial na biblioteca. Porém, a fatia de 13% dos educandos declarou que há poucas obras acerca desse assunto para que possam aprender mais essa problemática. Observou-se também que 3% dos aprendizes entrevistados não souberam falar sobre a existência de obras literárias que contemplem a questão racial na escola.

Além disso, o montante de 63 % declarou não saber informar se há obras de literatura negra na unidade escolar, enquanto 13% dos estudantes não responderam essa questão. Assim, será necessário um trabalho efetivo para que os alunos conheçam um pouco da cultura dos afrodescendentes e analisem também sua história, bem como a sua escrita, enriquecendo também léxico com outras formas de falar, se expressar. Para tanto, a presente pesquisa foi apenas uma semente depositada em solo fértil.

5.3 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA COMBATER O PRECONCEITO RACIAL

No ambiente escolar, é importante adotar estratégias que possam contribuir para melhor o ambiente e a convivência. Assim, nesse sentido, perguntamos aos professores quais ações e/ou estratégias poderiam ser implantadas e desenvolvidas, em parceria, que possam contribuir para reduzir os atos racistas na escola. A coordenadora do matutino (CM, 2018) assinalou que “Educar para o respeito à diferença”. Segundo ela, a escola deve primar em:

Proporcionar e estimular a convivência de crianças de diferentes raças e etnias nas brincadeiras de sala de aula, em casa ou em qualquer lugar.

Valorizar e respeitar e incentivar o comportamento sem preconceito a diversidade étnico- racial. (Coordenadora do Matutino – entrevistada, 2018).

A Coordenadora do Vespertino corroborou com as percepções da colega do matutino dizendo que “O que deveria ser feito é continuar o diálogo ou até intensificar essa prática, pois as ações racistas ocorrem diariamente e, muitas vezes, não são vistas como preconceito”. (Coordenadora do vespertino – entrevistada, 2018)

Depreende-se nas falas dessas profissionais que será preciso realizar um trabalho mais profundo e, assim como os alunos apontaram, serão necessários seminários, campanhas etc. que abordem as temáticas em análise neste estudo. Outro ponto abordado pelas coordenadoras foi a questão de não nomear as atitudes racistas de racismo. A própria equipe sinalizou que as agressões são *bullying* e não ações racistas. A aluna do nono ano LMR (2019) declarou que sofreu racismo, mas recordou que não fez nada por não saber que era vítima desse crime. Muitos alunos compreenderam a dimensão dessas atitudes após analisar o filme e se deslocar da zona de conforto e privilegiada sempre ocupada pelos brancos para, então, se solidarizar com a dor do outro.

Como se trata se uma pesquisa-ação, a estratégia proposta como objetivo deste trabalho consistiu em averiguar se a literatura poderia auxiliar nos debates e reflexões em prol da conscientização acerca da prática do racismo que assola a sociedade brasileira. Assim, o segundo questionário foi organizado e aplicado após trabalhar as sequências didáticas com informações sobre o racismo, cujos momentos tiveram como umas das atividades a apreciação do filme *A Cor Púrpura* (1982) e, em seguida, houve momentos para dialogar, visando à conscientização dos alunos participantes.

Esses momentos foram planejados pela pesquisadora para que todos os alunos tivessem garantido o seu “lugar de fala”. O primeiro público selecionado no começo da reflexão consistiu nos estudantes que já sofreram ou sofriam com as práticas racistas. O segundo público em foco englobou todos aqueles que já testemunharam e/ou vivenciaram alguma situação relacionada ao preconceito racial e, por algum

problema, silenciou diante do fato. O terceiro público foi o que praticou e/ou ainda praticava o racismo.

O filme *A Cor Púrpura* é um filme estadunidense de 1995, do gênero drama, dirigido por Steven Spielberg e baseado no romance epistolar da premiada afro-americana Alice Walker, que trata de questões de discriminação racial entre outras temáticas. Os personagens Celie, Sofia e Nettie têm uma vida sofrida causada por atitudes racistas de várias pessoas ao redor. Após apreciação desse filme, houve momentos de debates dirigidos, de forma que cada aluno pudesse expor sua opinião a respeito das temáticas propostas pelo filme.

A partir dessa ação os alunos, foram organizados em duplas para registrar algumas informações apreendidas ao assistir o filme, devendo dialogar com seu colega sobre as questões propostas pela pesquisadora referentes ao enredo. Em seguir foi indagado aos alunos, novamente, se eles já haviam vivenciado algo ou testemunhado alguma cena parecida com pessoas próximas a eles. Nesse momento, bastaram alguns momentos de reflexão para que o empoderamento de alguns sujeitos começasse, os quais, outrora, estavam calados.

Isso pode ser visto ao comparar as opiniões dos alunos antes e após assistir o filme. No primeiro questionário, 65% dos entrevistados afirmaram nunca ter sofrido racismo, mas após os debates e a apreciação do filme, essa porcentagem caiu para 5,35%. Assim, 60,35% dos entrevistados afirmaram que nunca experienciaram algo semelhante referente ao racismo. Nessa mesma concepção, antes do filme, 25% disseram que já tinham sido vítima desses abusos racistas, e após o filme, 36,20% dos alunos apontaram que sim e reforçaram a assertiva com relatos surpreendentes, conforme os seguintes registros:

“A pessoa ficou fazendo ato racista, por causa da cor da pele do próprio irmão”. (Dupla 04)

“Foi como tirar você da sua própria casa ficar sem chão, porque ninguém sabe respeitar você, nem ele mesmo se respeita”. (Dupla 6)

Chamaram um amigo meu de macaco. (Dupla 24)

Certa vez estava em um bar, o vendedor era uma pessoa branca, então, chegou um cara negro. E queria comprar uns *chips* e cerveja e o cara do bar queria vender mais caro do que era antes. (Dupla 33)

Uma conhecida minha trabalhava na casa de uma mulher onde uma pessoa mandou ela lava as mãos com álcool para mexer com as coisas dela e perguntou se ela não penteava o cabelo. (Dupla 34)

Porque eu gostava de um menino e ele era branco. Eu gostava muito dele e ele falou que não ia ficar comigo porque eu era morena e tinha o cabelo cacheado e ele não ficou comigo. (Dupla 35)

“Um homem foi entregar uma papelada e uma mulher recusou pela sua cor negra”. “Ele se aproximou e ela se afastou, depois chegou outro homem de cor branca com a mesma mercadoria e ela aceitou.” (Dupla 36)

“Ocorreu dentro da sala de aula, então, 3 a 4 garotos começaram a zoar a menina pela sua cor”. (Dupla 37)

“Foi com o meu colega Vitor, muita gente o chamou de macaco”. (Dupla 38)

“Uma vez tinha várias pessoas sentadas em um banco na praça e tinha um senhor negro limpando rua (gari) e uma pessoa sentada virou para o outro e falou: olha que serviço de preto”. (Dupla 39)

“Uma cena extremamente triste, a discriminação com uma pessoa pela sua cor de pele, porque é como se sua cor de pele determinasse o seu caráter”. (Dupla 41)

Ofensas, comparações por conta da cor da pele e cabelo. (Dupla 47)

Na sequência, os alunos deveriam responder se indicariam esse filme a alguém devido às problemáticas abordadas, 100% dos estudantes o indicariam. As justificativas foram várias e muito pertinentes ao momento em que estamos vivendo. A dupla 1 destacou que indicaria o filme “Porque ajudaria a pessoa a ter uma atitude melhor”, enquanto a dupla 2 apontou que o filme “Pode conscientizar muita gente racista e combater alguns casos, esse filme mexe com o coração”. A dupla 4 explicou que o filme seria importante “Pois tinha uma pessoa da minha família que é muito racista e expulsou uma pessoa negra do seu supermercado”.

O relato da dupla 5 a seguir contém os motivos pelos quais esse filme é relevante. Segundo esses dois estudantes “Esse filme mostra a realidade da vida, mostra como as pessoas são racistas e como as pessoas são maltratadas” (dupla 5). Os próximos participantes, da dupla 7, complementaram dizendo que a obra cinematográfica “Nos mostra as pessoas que passam por preconceito sofre conscientizando as pessoas”, porque “Retrata muito sobre o preconceito racial e violência contra a mulher, o que ainda nos afeta nos dias de hoje”, completou a dupla 8.

A dupla 11 explicou que o filme seria muito bom “Para eles verem que o preconceito e o racismo não começaram nos dias de hoje, mas sim já vem acontecendo desde a época dos antepassados”. A dupla subsequente complementou dizendo que a história mostra o quanto as pessoas sofrem com o racismo, e o quanto nossas atitudes podem influenciar isso (dupla 12). Somado a isso, há outros relatos

significativos sobre os motivos pelos quais eles para indicar o filme a alguém, conforme exposto a seguir.

Porque ele mostra como a sociedade é hoje. E como deveria reagir quando vimos a atitude de ser racista. (Dupla 13)

Pois o filme está tanto com hoje em dia e quanto o passado com o preconceito, tanto pelo contexto e bom e bem escrito. (Dupla 25)

Porque ele é um filme muito bom e alerta as pessoas que nem toda a pessoa da pele escura é mal. (Dupla 35)

Porque ele demonstra a discriminação racial e dá uma lição de moral mostrando que todos têm o mesmo direito seja homens ou mulheres. (Dupla 36)

Se assistir porque nos mostra a realidade do século passado e que vem acontecendo nos dias de hoje. (Dupla 43)

Por que ele muda o pensamento das pessoas. (Dupla 48)

Porque é um filme que retrata o preconceito racial, ou seja, passa para as pessoas e que as mulheres com os do filme muitas vezes passam. (Dupla 50)

Porque esse filme serve de lição para as pessoas sobre a discriminação e o preconceito. (Dupla 51)

Porque inspira as pessoas a lutarem contra e preconceitos. (Dupla 52)

Diante das situações mostradas no filme, os estudantes foram questionados sobre o que eles fariam no lugar da personagem Sofia. Se eles concordavam com a forma de tentar resolver os problemas de injustiça social e racial. Deles, 29,31% concordaram com as atitudes da personagem, enquanto 55,17% se opuseram às formas de reação violentas utilizadas pelos personagens para resolver os conflitos familiares e sociais. E eles, inclusive, apresentaram justificativas para agir de forma semelhante ou diferente da personagem.

Ela se libertou de uma violência que ela estava sofrendo com agressões do próprio marido, ela fez muito bem deixá-lo para trás. (Dupla 06)

Em parte, concordo, pois ela não tinha o que fazer. A mulher não tinha voz ativa nem podia expressar sua opinião, como Sofia era forte, ela pode usar isso em seu favor. (Dupla 07)

Pois era uma forma que ela aprendeu fazer para se defender dos homens que a maltratava e das pessoas em geral que fossem preconceituosas com ela. (Dupla 08)

De certa forma pela qual ela usava a agressividade para resolver seus problemas, a sua vida inteira sofreu com violência na sua família, então, foi assim que ela aprender a se proteger, por sempre achar a violência na sua família, então, foi assim que ela aprender a se proteger. Por isso, não achamos que a violência resolva nenhum problema, pelo contrário, piora porque violência gera violência. (Dupla 41)

Ficou bem interessante a análise feita pelos alunos dos motivos de a personagem Sofia, interpretada pela Oprah Winfrey, sempre agir com agressividade contra seu esposo Harpo e a família do prefeito. Pelos relatos, os alunos refletiram sobre o comportamento construído de acordo com os obstáculos impostos pela sociedade. Mas, eles vão compreendendo, paulatinamente, que cada indivíduo faz as próprias

escolhas, tem poder de decisão, entretanto, a forma como fomos criados, a forma como somos vistos pelos outros, a forma como somos aceitos e acolhidos interferem muito em nossas atitudes com os nossos semelhantes. Segundo a dupla 1, a Sofia queria ter uma vida normal com a família, não sendo empregada e apanhando do marido em casa. Houve uma riqueza de leituras das mesmas cenas envolvendo a personagem Sofia:

Porque eles acharam que só porque eles eram brancos, eles poderiam fazer dela e dos filhos de escravos. (Dupla 3)

Porque eles queriam mandar nela e maltratá-la. E ela não queria mais isso na vida, porque já sofreu demais. (Dupla 5)

Porque ela queria mostrar que tinha algum valor e que não deixava ninguém tratar ela como um ser qualquer. (Dupla 15)

Pois ela já deve estar cansada desses atos raciais. (Dupla 27)

Porque o pai de Harpo o mandou bater em Sofia fazendo a ficar mais agressiva, conseqüentemente, fazendo-a tratar o prefeito com a mesma agressividade. (Dupla 32)

Ao buscar descobrir se os conhecimentos e as informações sobre o preconceito racial, apresentados no filme, teriam algum valor, bem como em quais ritos da vida poderiam auxiliar e, assim serem úteis para eles, os alunos relataram que:

A não cometer esses atos racistas, sim, pois com esse filme aprendemos a não sermos racistas com outras pessoas, nem agir de forma violenta. (Dupla 4)

Auxilia-nos a compreender como é ruim ser vítima de preconceitos. O filme nos faz refletir sobre não ter intolerância com ninguém. (Dupla 7)

Auxilia no modo em que se posicionarmos sobre algum ato racista. Pois nos ensina a resposta e a ter mais informações sobre o conceito racista nos tornando pessoas menos ignorantes. (Dupla 8)

No convívio no dia a dia com os outros, porque ela apresenta fatos que ocorreram no passado e ainda existem até na atualidade. (Dupla 23)

Leva-me a pensar sobre o respeito, porque são atos que infelizmente conscientizam as pessoas, tendo uma diminuição desse crime. (Dupla 31)

Em meu dia a dia, ele me informa que não devemos praticar racismos, violência com quem for, pois isso não nos leva a lugar nenhum e sempre nos damos mal quando praticamos algo do tipo. (Dupla 36)

Pode auxiliar em combater contra o machismo e o preconceito, pois nós vivemos vários tipos de situações como no filme. (Dupla 37)

Em seguida, foi solicitado aos alunos que descrevessem o que aprenderam com o filme sobre o tratamento das pessoas, os preconceitos, a amizade, entre outros. Isso porque o filme apresenta o valor de uma amizade para aqueles que se sentem sozinhos no mundo e a importância de ter alguém com quem conversar.

Apreendi que as mulheres sofreram naquela época e sofre até hoje e por serem negras, por isso, elas acabam não tendo amigos. E com isso aprendi que não devemos ser racistas e devemos ser amigo de todos. (Dupla 2)

Aprendemos sobre quão sofrido é para alguém tentar, quando se é minoria e não ter voz para tentar se defender ou mudar a atuação e, que a amizade pode ser extremamente importante nessas horas. (Dupla 8)

Eu aprendi que não devemos julgar as pessoas só por causa da cor, do tipo de cabelo, se é gorda ou magra, rica ou pobre. (Dupla 14)

Que não devemos resolver violência com violência, o racismo só traz sofrimento. (Dupla 15)

Aprendemos que não devemos nos diferenciar das outras pessoas por causa da cor, raça, classe social etc. (Dupla 23).

Aprendi que na vida vamos passar por dificuldades, mas na hora certa vamos realizar nossos sonhos, mas precisamos ter em mente nosso objetivo, ter amizades que elevem nossos conceitos em todos os sentidos. (Dupla 41)

A dupla 3 disse que possivelmente, “Ela terminaria com os preconceitos raciais e também tentaria acabar com outros tipos de abuso aos negros”, a dupla 6 reiterou que “As mulheres negras têm tudo para o nosso mundo a forma de pensar”. A dupla 8 complementou que como “Ela tem conhecimentos sobre o que é ser de uma minoria e sofrer preconceitos constantes, poderia fazer coisas a mais para esses grupos”, pois segundo a dupla 9, “Ela tem experiência de vida e que podem governar sem xenofobia e racismo”. A dupla 14 disse que “A cor delas não define o que elas irão fazer”. A dupla 26 afirmou “Que votaria sim, pois ela teria competência para governar o país e passando pelo o que vários negros passaram, ela saberia lidar com problemas”.

Na visão da dupla 37 seria mais um exemplo representativo dos negros como foi o Barack Obama, a dupla salientou que “Assim como Obama, negro conseguiu fazer coisas novas para o país, pois acredito que ela por ser uma mulher negra, faria algo maravilhoso”, enquanto a dupla 41 pontuou que “Cor não define o caráter, competência e todos merecem uma chance”. Os alunos foram questionados também sobre a percepção a respeito dos vínculos que a vítima tinha ou tem com o agressor. Que grau de relação possuíam os personagens que discriminavam Celie. Os alunos identificaram que todas as pessoas a discriminavam, inclusive seu marido, enteados e familiares.

Tanto a apreciação do filme quanto a leitura do livro foram importantes, pois os alunos puderam ampliar o conhecimento sobre quais atitudes podem ser consideradas um ato racista. Nesse sentido, os estudantes deveriam responder quais atitudes e/ou ações eles perceberam como sendo discriminação racial no filme e, baseados nisso, relataram o que conseguiram abstrair. A primeira atitude foi

apontada pela dupla 9 ao se referir às primeiras cenas, no momento em que o suposto pai fala do seu tom de pele e a chama de feia e esquisita.

A dupla 10 descreveu o momento em que o marido Albert a agride verbalmente, humilhando-a pela cor, por ser mulher, magrela e feia, e quando Sofia bateu na esposa do prefeito, no momento em que a primeira dama a convidou para ser sua empregada. A dupla 30 disse que foi quando ele a discriminou por ser negra e nos momentos em que batia nela, fazendo-a trabalhar e/ou pegar as coisas, roupas e dar nas mãos. A dupla 31 se lembrou do fato de “Albert falando que, quando Celie fosse embora, não iria conseguir nada pelo fato de ser negra e mulher” ou, como disse a dupla 34, o marido a chamava de porca, feia porque era negra. A dupla 41 pontuou a ideia que os personagens agressores tinham de que “O negro é empregado ou escravo que pela sua cor, não tem caráter ou conhecimento, não terem os mesmos direito que os brancos”

Baseado nesse pressuposto, 3,45% dos entrevistados apontaram o trabalho escravo da Celie e Sofia como cenas fortes de racismo. Segundo os alunos, eles se sentiram incomodados com a forma como os homens as tratavam, a forma de falar e a ideia latente de que elas, mulheres negras, deviam se sujeitar aos desejos dos homens; enquanto 6,03% dos estudantes apontaram as cenas em que Sofia apanhou dos homens brancos e foi chamada para trabalhar de empregada, bem como o momento em que o personagem do prefeito dá uma tapa na cara da Sofia.

Esses alunos não concordaram com as atitudes, ficando indignados com a forma como eles agiram quando a Sofia não aceitou o trabalho de doméstica, e por ter sido agredida por um homem na praça e não ser auxiliada pelas pessoas. Os mesmos fizeram comparação com o comportamento atual e chegaram à conclusão que muitas coisas mudaram. Já 10,35% apontaram as cenas em que houve desprezo e humilhações relativos à cor da pele e à textura do cabelo. Os alunos não concordam com as atitudes de inferioridade por causa desses dois quesitos que fazem parte do fenótipo do negro.

Um grupo composto por 20,69% dos entrevistados mostrou-se indignado com as cenas do suposto pai de Celie negociando o casamento dela com o Albert, no

momento em que esse personagem fala ao futuro esposo que Celie não é uma coisa muito boa, mas sabia cozinhar e cuidar da casa. Em outros momentos, o pai diz a ela para não sorrir, pois era muito feia quando sorria. Albert, mais tarde, reforçou essa concepção do pai ao afirmar que Celie era muito esquisita, pobre e magricela. Nessa concepção, o último grupo, como 24,14% assinalou que as cenas de violência doméstica e de maus tratos físicos, verbais e psicológicos pelo pai e marido foram as mais humilhantes, porque eles a maltratavam por ser negra, mulher e pobre.

A dupla 1 pontuou o momento em que “O próprio marido de Celie a chamava de negra e feia. E na parte quando Harpo faz o boteco, várias mulheres e homens ficam olhando a Celie com nojo”. Outro ponto que a dupla 15 assinalou sobre a igualdade racial foi a cena em que a “mulher do prefeito bateu na Sofia e ficou livre, enquanto a Sofia foi presa pelo mesmo ato”. Já a dupla 34 indicou a cena em que “O próprio pai da Celie fazia preconceito contra ela”. A dupla 46 expôs a ideia “Dos negros também tinham preconceito e abusavam mais das mulheres, batiam nelas e não respeitavam ninguém”.

Dentro da perspectiva proposta por Munanga do branqueamento e a negação ao próprio fenótipo africano, a pesquisadora solicitou aos alunos que eles descrevessem sua opinião sobre os motivos pelos quais os próprios negros rejeitam outros negros com agressividades verbais e físicas semelhantes às situações expostas no filme. A dupla 1 falou sobre a hipótese de que, possivelmente, era por “Eles serem racistas e não aceitarem e não gostarem e não perceberem que são da mesma cor”.

Já a dupla 7 falou da possibilidade de haver “Ignorância e falta de amor ao próximo, talvez, por rejeitar a própria cor entre outros”, enquanto a dupla 8 pontuou o fato de que “Eles aprenderam a tratar mal, pois foram tratados no passado e aprenderam que as pessoas por características físicas de africanos são inferiores e incapazes em relação às outras”. A dupla 12 corroborou com a fala de Munanga (2005), segundo esses educandos, essa atitude racista dos negros pode ser explicada por “eles quererem ser como os brancos”.

A dupla 27 já apontou a falta de aceitação da própria etnia, porque “eles não aceitam serem negros”. E junto à ideia da dupla 14, pelo fato desses “Negros serem ricos, eles acham que podem abusar dos negros que são pobres” e, com isso, segundo a dupla 24, eles, “Às vezes, se acham superiores” aos outros negros. Outro fato também debatido por Munanga (2003,2005) e Gomes (2001, 2003,2005), foi relatado pela dupla 15, ou seja, é “Por causa do próprio sofrimento deles eles acabaram virando pessoas ruins”, ou, conforme a dupla 16, apenas “Por falta de respeito entre si”.

A dupla 17 trouxe uma questão um pouco pessimista, mas que sempre esteve à frente em nossa sociedade. Eles comentaram que essa ideia fixa racista dos negros agirem contra o próprio negro relaciona-se com a concepção histórica de que a própria “História nos ensinou que os mais fortes vencem”. Já a dupla 18 pontuou a questão sobre “a ausência de conhecimento os tornaram violentos”.

Na visão dos componentes da dupla 37, esses agressores negros, possivelmente, “Acham que é o certo. E que a educação quando era pequena foi mal ensinada”. E, talvez, por isso, por terem sido criados de forma bruta, como assinalou a dupla 22, por alguns pegarem de exemplos dos parentes fazendo o mesmo, junto com a exclusão que sofrerem por eles sempre serem rejeitados pela sociedade, essas pessoas acabam repetindo as atitudes de seus pais e familiares, como reiteraram as duplas 38 e 51. Entretanto, a dupla 26 pontuou algo muito alarmante. Esses alunos afirmaram que, talvez, fosse pelo simples fato desses negros “Sentirem prazer em serem agressivos”. Os alunos reforçaram com as abstrações após apreciarem o filme, as mazelas que o racismo traz para o convívio social. Com a análise das vidas dos personagens Celie, Netie da Sofia e de suas famílias, eles relataram complementando as duras consequências dessas atitudes nas relações interpessoais.

A dupla 1 disse que “É uma coisa bastante ruim, pois várias pessoas sofrem com o racismo”. Os outros relatos apenas reiteraram as concepções já debatidas, assim como descreveu a dupla 8, “Ele torna as pessoas ignorantes, faz com que as pessoas vivam a mercê do preconceito e se tornem pessoas tristes e rancorosas”, enquanto a dupla 17 complementou que isso “Deixa-as com problemas psicológicos

e físicos”. A dupla 18 lembrou-se de questões sobre a “Família dividida, falta de direitos e a criação de classes sociais e raciais”. Além do “Desemprego para os negros e desigualdade social”, conforme descreveu a dupla 33. A dupla 41 encerrou pontuando as possíveis sequelas, tais como os “Traumas que essas mulheres vão levar pro resto de suas vidas”, conforme mostrou o filme.

Outra questão importante trata dos motivos pelos quais os negros são os mais afligidos pelo racismo. Nesse sentido, no questionário 1 os alunos pontuaram essas questões e listaram alguns possíveis motivos para essa segregação. No caso do filme, o personagem Celie representa uma época em que a condição dos negros era totalmente desfavorável. Celie comentou com sua amiga sobre questões de o negro ser mais sacrificado do que o branco. Nas cenas o filme, é possível ver por que Celie acredita que os negros sofrem mais preconceitos e são afligidos pelos brancos. Diante disso, novamente, os alunos listaram as questões históricas vividas pelos africanos como pano de fundo para explicar o racismo.

Pois a época eram os brancos que mandam nos negros, pois a escravidão continuou a ser praticado. (Dupla 6)

Porque os negros foram escravizados pelos brancos (Dupla 9)

Naquela época eram como lixos, só escravos para o trabalho. (Dupla 10).

Porque os brancos acham que os negros são empregados deles como escravos. (Dupla 35)

Pois alguns brancos eram muitos ricos, e os brancos acreditavam que todo negro era escravo. (Dupla 37)

Porque no passado quando foi à África, os portugueses eram desenvolvimento e viram os negros como animais. (Dupla 52)

Nessa perspectiva, o grupo a seguir abordou a superioridade da raça e cultura branca.

Porque eles são negros, pobres, trabalhadores, e os brancos têm mordomia, são ricos e bem tratados, diferentes dos negros. (Dupla 38)

Pois os brancos se achavam superiores aos negros somente pela cor, o tratavam como animais. (Dupla 43)

Pois os brancos acham que os negros não são gente. Pensam eles que os negros são selvagens e precisam ou domesticadas. (Dupla 11)

Pela população branca são mais ricos e poderosos do que os negros. (Dupla 13)

Pois os negros são tratados como animais. (Dupla 17)

Pelas suas culturas pela sua forma de viver. (Dupla 48)

Porque os brancos acham que podem fazer com qualquer coisa os negros, batem e agem com agressividade e acabam esquecendo que são é errado. (Dupla 46)

Porque as próprias mulheres dos homens negros são como empregados e a maioria da empregada dos brancos são praticamente todas negras. (Dupla 49)

Porque os negros não tinham estudos. (Dupla 16)

Pela sua falta de conhecimento o que os levam a ser inferior. (Dupla 18)
 Eles se acham melhores que os negros e por também eles são melhores de vida. (Dupla 30)

Para alguns alunos, o racismo advém de questões sociais inferiores.

Porque os brancos têm mais condições de vida e ela pensa que a cor da pessoa define que ela é. (Dupla 36)
 Porque não tem os mesmos direitos dos brancos, tinham condições de vida limitadas comparando com branco. (Dupla 41)
 Porque os brancos sempre foram bem de situação e os negros não. (Dupla 05)
 Pessoas brancas tratam os negros com desigualdade onde ela vivia. E apenas vimos negros como escravos e empregados. (Dupla 08)
 Porque eles não recebem educação e direitos iguais que possam lhe dar plena consciência de seus direitos. (Dupla 23)
 Porque a maioria dos negros é colocada em classe bem baixa. (Dupla 28)
 Tanto por pela cor ser diferente, sua classe social. (Dupla 25)

Para esses alunos a questão central deve-se ao fenótipo africano.

Por causa da cor deles, sofrem muito preconceito. (Dupla 50)
 Pois é uma cor de pele diferente (e bonita por sinal). (Dupla 2)
 Por causa de sua cor de pele. (Dupla 12)
 Pelo seu tom de pele ser diferentes e as classes impostas pela propriedade. (Dupla 32)
 Pela cor de pele e classe social. (Dupla 22)
 Por ser esse diferente do padrão. (Dupla 24)

Além dessas questões, os alunos também opinaram sobre a importância do conhecimento sobre a História, a Cultura e a Arte da África e dos afro-brasileiros a todos os estudantes.

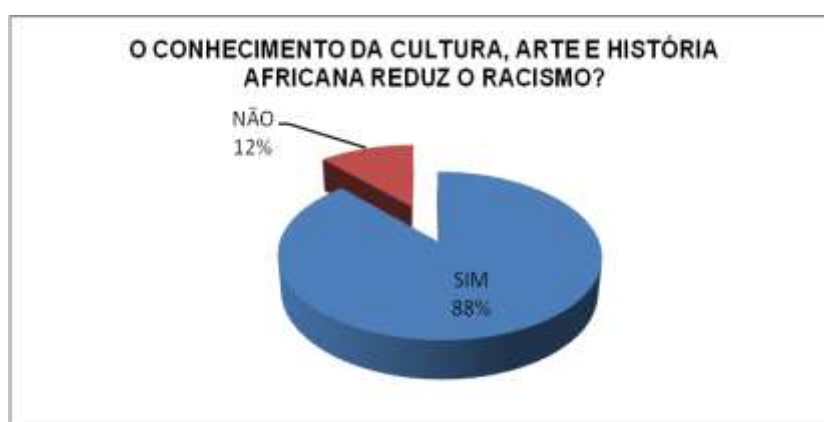


Figura 34 – Saberes sobre a História, a Cultura e a Arte da África e dos afro-brasileiros.

Os alunos compreendem que conhecer a História, a Cultura e a Arte da África e dos afro-brasileiros contribuiria bastante para valorizar os afrodescendentes. O primeiro relato apresentado pela dupla 2 diz que isso pode mudar a partir do momento em

que se conhece toda a trajetória desse povo e, assim como no filme, as coisas podem mudar. A dupla 4 complementou que “Pois iremos aprender sobre sua maneira de viver e aprender a viver assim”, e na visão da dupla 05, as pessoas “Parariam um pouco com o racismo”, evitando determinados julgamentos inapropriados. Avançado mais até os eventos históricos matrizes da população nacional, a dupla 6 afirmou que saber mais as culturas deles, da África, para melhorar os saberes de como eles têm construído suas próprias histórias.

Os componentes da dupla 7 apontaram um grande problema, segundo eles, muitas coisas não terão muita valia, pois “Ainda existem pessoas que mesmo conhecendo, fingem não saber”. Em contrapartida, a dupla 14 a seguir disse que “Pode trazer conhecimentos sobre esses assuntos tornando as pessoas mais tolerantes”. Os estudantes disseram que “A gente aprende que não só porque os outros são negros ou morenos, eles serão piores do que outros”. Enquanto a dupla 17 pontuou que seria interessante esse estudo, pois “Mostraria que a cultura e etnia deles não foram esquecidas”. Os outros relatos são muitos pertinentes a esse trabalho e validam, assim, o trabalho com a literatura como estratégia de promover o debate em sala de aula em prol de uma educação mais cidadã.

Conhecendo-se a sua cultura, pararam a ser mais respeitados.

(Dupla 18)

Porque iríamos conhecer a cultura deles. (Dupla 20)

Porque aprendemos que os antepassados passaram lutaram muito para ter direitos iguais. (Dupla 22)

Pois sabemos o que eles já passaram, que sofreram bastante nas daqueles que se acharam superiores. (Dupla 31)

Pois sem a cultura afrodescendente não teríamos tantas diversidades de cores, das diferenças em nosso país. (Dupla 32)

Porque conhecemos a história deles, você começa a refletir mais sobre aquele povo. (Dupla 35)

Pois, talvez, não conhecesse as histórias e não damos o valor merecido. (Dupla 36)

Para combater o preconceito racial. (Dupla 37)

Assim nos podemos ter uma visão mais ampla dos africanos, valorizando-os mais. (Dupla 43)

Percebemos que eles não são diferentes da gente e não podemos agir com preconceito e agressividade pela cor deles. (Dupla 46)

Pois aprendemos que os africanos foram importantes para a construção do Brasil. (Dupla 52)

A personagem Celie sempre se sentiu isolada e desprotegida, sem esperança e, em um dado momento, ela questionou a Deus: “E eu não podia entender porque a gente vive se tudo que a vida faz na maior parte do tempo é fazer a gente se sentir mal”.

(Walker, 2009, p..226). Com as abstrações e debates, 1,72% apenas denunciariam aquelas pessoas que praticavam maldades contra ela, enquanto 13,79% dos estudantes entrevistados afirmaram que lutariam até o fim, conforme os relatos a seguir.

Eu brigaria com ele, não deixaria ele me dominar. (Dupla 5)
 Continuaría viva, mas lutando pelos meus direitos. (Dupla 17)
 Eu lutaria até vencer - como ela fez. (Dupla 37)
 Lutaria pela minha vida. (Dupla 38)
 Aprenderia a lutar pra eu me defender dos maus tratos. (Dupla 03)
 Eu lutaria para ter um direito da liberdade. (Dupla 51)
 Reagiria e procuraria meu direito. (Dupla 28)
 Eu agrediria das mesmas formas para que parasse de me agredir por rejeição e já teria ido embora. (Dupla 19)
 Eu não desistiria de lutar pelo respeito e tratamento igualitário entre brancos e negros. (Dupla)

No terceiro grupo, 12,07% dos entrevistados disseram que fugiriam daquele local.

Fugiria, pois é bem difícil aguentar tudo o que ela aguentou. (Dupla 2)
 Eu, provavelmente, não aguentaria todo esse sofrimento e tentaria fugir dessa situação. (Dupla 8)
 Eu iria embora da casa e deixaria o Albert viver sozinho e nunca voltar. (Dupla 09)
 Fugiria de casa. (Dupla 12)
 Sairia daquele lugar e iria para outro lugar que não sofreria tanto. (Dupla 23)
 Fugiria quando ele não estivesse em casa. (Dupla 39)
 Sumiria dessa situação. (Dupla 40)
 Eu não simplesmente buscaria por isso e correria para um lugar melhor. (Dupla 45)
 Teria parado de deixá-lo fazer o que quisesse, teria ido embora com Shug Avery na primeira oportunidade que ela teve. (Dupla 46)
 Eu fugiria e procuraria meus direitos para eu ser respeitado com os outros.

Alguns alunos propuseram o diálogo e /ou fariam o que a irmã Netie havia orientado, não deixar que eles a dominassem.

Eu tentaria conversar com eles e só não resolvesse eu daria uma pequena coça. (Dupla 42)
 Tentaria conversar com eles para por eles me aceitarem naquele lugar. (Dupla 4)

A partir do que foi proposto no filme, A Cor Púrpura, a pesquisadora quis saber se houve algum complemento sobre a discriminação racial/racismo. As duplas, 21, 24 e 28 entenderam que “Não devemos ser assim, ter preconceito racial, pois todos somos iguais e não devemos julgar pela cor”, enquanto a dupla 17 afirmou que “Aprendi que ao vermos ou sofremos racismo, devemos denunciar”. Já as duplas 2 e 27 pontuaram que “Não podemos fazer racismo com pessoas porque elas sofrem muito”.

Nesse mesmo raciocínio, as duplas 3, 5 e 10 analisaram “Que não devemos fazer com os outros, o que não queremos para si próprio”. A dupla 4 pontuou algo que muitos alunos não haviam percebido antes dos debates sobre essa temática e trazido pelo filme. Segundo esses estudantes, eles aprenderam que “Até as pessoas negras discriminam outros negros”. A dupla 7 complementou dizendo que “O racismo é algo intolerável e ruim, onde pessoas sofrem todo o tempo”, corroborando com o pensamento da dupla 8, que descreveu que “Isso torna as vítimas indefesas e que devemos combater isso porque é uma coisa que pode arrumar a vida de alguém, pois não é algo fácil de lidar”. Além disso, segundo a dupla 8, ele “Não faz bem a sociedade”, e tais atitudes consistem em “Uma falta de respeito e indiferença entre as pessoas que praticam”, conforme salientaram os estudantes da dupla 11.

Seis alunos disseram que aprenderam com o filme que esse crime só faz mal, que isso só prejudica, além de trazer dor e sofrimento a todos. Outros dois alunos, da dupla 16, alegaram que aprenderam que é preciso respeitar todas as raças e, para a dupla 20, agora sabem que a pessoa que é racista deve ser punida e nem tudo na vida é fácil. Além disso, é preciso buscar os direitos, procurar alguém para ajudar, conforme relatou a dupla 26. Corroborando com isso, apresentamos a seguir outros relatos pertinentes dos alunos sobre o que foi agregado com o filme em estudo.

Que todos nós temos nossas diferenças e que não devemos julgar uma pessoa pela sua cor ou jeito de ser. (Dupla 29)

Que deve ser combatido porque não leva ninguém a nada, que somos iguais e devemos ter respeito uns com os outros. (Dupla 30/33/36)

Que devemos respeitar todos em uma só proporção em igualdade, que cada pessoa é capaz de realizar todos os seus objetivos, independente de sua raça ou gênero. (Dupla 31)

Que não é legal criticar as pessoas por cor de pele, pelo modo de viver e sua classe social. (Dupla 34)

Que a gente tem que amar o próximo não importa a cor, a raça, mas sim

Que o racismo naquela época era algo comum e rotineiro; vendo todas aquelas cenas passarei a tratar melhor (com mais respeito) os afrodescendentes. (Dupla 43)

Aprendemos que por conta da discriminação, o aprendizado e o desenvolvimento diminuem, por conta disso ocorrem muitas situações de depressão. (Duplas 44 e 45)

Que isso atinge a pessoa tanto por dentro quando por fora e acabam se suicidando. (Dupla 48)

Não devemos discriminar uma pessoa por causa de sua cor, pois somos todos seres e temos os mesmos direitos. (Dupla 49)

Os alunos apontaram no questionário 1 que umas das possibilidades de uma pessoa ser racista e/ou preconceituosa pode estar relacionada ao fato de esse indivíduo ser

criado por pais e/ou alguns familiares também racistas. Diante essa assertiva apontada pelos alunos participantes foi solicitado aos estudantes que analisassem a convivência do Albert e seu pai, e Albert e seu filho Harpo. Por meio das observações, eles deveriam descrever como era a criação e a educação dada aos dois filhos. Os educandos deveriam averiguar por que Albert tinha aquelas atitudes grosseiras e preconceituosas com sua esposa e com seus filhos, sob a assertiva de quem é agredido também vira agressor, também pontuados por eles em aula.

Os estudantes da dupla 1 alegaram que “Quando Albert era pequeno não devia receber atenção dos pais como Harpo não recebeu”. Segundo essa dupla, “Ele virou a cópia de seus pais, pela simples convivência”. A dupla 2, alertou que foi pelas abstrações trazidas pelo filme e pelo comportamento do pai de Albert junto aos ensinamentos de Albert os seus filhos. Essa dupla compreendeu que “A criação dada aos filhos não era muito boa. Ele tinha aquelas atitudes porque o pai dele o educou daquele jeito”. Para os educandos da dupla 3, a pessoa deveria analisar a forma como foi educado e procurar um meio de mudar, pois, segundo eles, a “Pessoa que vivencia isso deve tentar alguma forma de mudar a sua vida para não cometer os mesmos erros”.

Para a dupla 5, é simples, “Devemos tratar todos devemos tratar todos bem, não importa com o foi tratada na infância” Na leitura da dupla 7, nem todos se tornam agressivos, pois o pai de Celie dizia que ele tinha que bater em suas filhas. Todavia, Celie não era agressiva com ninguém. Para esses alunos, ser agressivo é ser ignorante. As duplas 16 e 17 acreditam que a pessoa pode mudar e nada se resolve com violência. O filme evidenciou na fala do pai do Albert que era porque não havia amor entre as pessoas e uma mulher era útil para o trabalho e quando ela não obedecia, era necessário que o homem batesse para impor mais respeito, na visão da dupla 22. Para os alunos a seguir, Albert ensinou o errado para seu filho, e ele tratava Celie muito mal porque se sentia muito superior a ela, conforme relatou a dupla 24.

Outros relatos corroboram com essa concepção aqui discutida. Para dupla 25, a pessoa deve usar o seu livre arbítrio e fazer as suas próprias escolhas, enquanto que os alunos componentes da dupla 29 acreditam que por ele ter apanhando e

sofrido, certamente, faz isso porque acha normal fazer isso. Para a dupla 32, as pessoas têm a opção de mudar, não são obrigadas a repetir os erros que lhes foram ensinados desde a infância.

Já a dupla 43 entendeu que, perante uma educação preconceituosa, como eles receberam, com muita agressividade, uma das alternativas seria que sair um pouco para outros lugares, pois da forma como agiram com eles, a pessoa fica muito perdida. As outras duplas entenderam também que é possível que uma criação envenenada pelo ódio, agressividade e violência sem muito diálogo, a tendência é a pessoa achar normal tais atitudes e insistir nos mesmos erros. Todavia, alguns estudantes também registraram que, independentemente da forma como foi criado, a pessoa pode optar por boas escolhas e agir de forma muito diferente da que foi ensinada. Assim, para as duplas 44,45 e 46, pode haver mudança sim, com tais ensinamentos. A dupla 49 a seguir concordou com essa ideia:

Ele tinha a mesma educação que o pai porque cresceu vendo seu pai tendo aquele comportamento ruim não porque ele pode pensar melhor em suas atitudes e não cometer mesmos erros que o agressor que o agressor cometer. (Dupla 49)

Alice Walker é uma mulher negra, escritora e ativista norte-americana que sempre atuou nas lutas a favor da igualdade de raça e gênero. A literatura de autoria feminina contada por uma negra possui algum diferencial na abordagem dos assuntos aqui discutidos. Foi solicitado aos alunos se esse tipo de literatura traz alguns benefícios às pessoas e debates na escola. A dupla 2 assinalou que sim, pois a literatura também pode ajudar a conhecer o racismo. A dupla 3 complementou essa ideia assinalando que uma história contada por uma negra terá importância, pois talvez seja uma história vivida por ela.

A dupla 6 abordou uma ideia que remete ao objetivo deste trabalho, isto é, debater, refletir e conscientizar, durante a passagem pela escola, uma formação mais cidadã. Os estudantes pontuaram que “a escola é uma formação de educação para a vida toda, porque ela é fundamental para a aprendizagem de viver”. Os estudantes da dupla 7 disseram que:

Assim mais pessoas podem ser ensinadas sobre os danos que o preconceito racial traz para a vida das pessoas. Por mais que este assunto

seja muito falado, ainda existem pessoas ignorantes que não gostam de ampliar seus conhecimentos. (Dupla 7)

Na mesma perspectiva, para os dois alunos da dupla 8,

Esse tipo de literatura nos traz conhecimento sobre a vida das pessoas negras mostrando os preconceitos vividos por elas. E quando debatemos sobre isso espalhamos esses assuntos para que mais pessoas se tornem conscientes sobre esse assunto. (Dupla 8)

Os estudantes componentes da dupla 9 salientaram que “Em algumas escolas há alguns alunos que fazem racismo com outros alunos negros e pobres”. Na concepção dessa dupla, a literatura negra poderia auxiliar muito para a conscientização dessas pessoas que cometem tais crimes. Na visão da dupla 11, seria muito interessante, pois “Eles podem aprender que o racismo e o preconceito são fáceis de serem vencidos por meio do respeito e da educação com as pessoas e que todos nós fazemos parte do mesmo fruto”. Isso auxiliaria muito, conforme pontuou a dupla 12, “A não termos atitudes racistas”. (Dupla 12)

Nesse sentido, trata-se de “Uma pessoa que sofreu e entende do assunto e ensina a combater isso”, como apregoou a dupla 18. Para a dupla 19, “Os leitores terão a visão da pessoa que foi discriminada”, sem dizer que, conforme lembrou a dupla 22, essas obras possuem enredo, cujas histórias servem “Para nos dar conselhos maiores do que as pessoas sofreram no passado”. Isso porque elas estão cheias de “Conhecimento do que é certo e do que é errado. Para as pessoas, hoje em dia, ter consciência dos seus direitos”, segundo a dupla 25.

Porque com esse filme as pessoas podem saber como realmente é o racismo racial e como ele age. (Dupla 32)

Pois já vamos crescendo sabendo o que é certo ou errado, vai reforçando o ensinando que os nossos pais nos dão. (Dupla 34)

Pois é uma literatura muito boa para criar debates sobre esse assunto e acaba atingindo as pessoas e fazendo as parar de cometer o racismo. (Dupla 42 e 51)

Pois os negros no passado sofreram muito e têm grandes histórias para contar, por isso as histórias que vivenciamos e aprendemos são aprendizados como lição de vida. (Dupla 44)

Ensina a respeitar mais as mulheres sim, faz com que as pessoas respeitem tanto os negros e os debates com que todos e todas as responsáveis e criem um laço de amizade. (Dupla 48)

Porque fala sobre o preconceito racial e o racismo, pois ajuda os estudantes a não cometerem isso no futuro, ou seja, reflitem os seus atos do passado. (Dupla 50)

Além dessas questões, foi também solicitado aos alunos que fizessem um relato comentando a importância desse filme para a vida deles e para as relações

interpessoais a partir do momento de apreciação do filme. Os alunos tinham em mente as atitudes das personagens, a forma de verem a vida, bem como a vida dos principais personagens, a forma de sobreviver à rotina diária, a educação dada aos filhos, o estilo da sociedade da época, bem como as regras e as normas da sociedade da história. O primeiro relato, da dupla 02, falou sobre:

Esse filme foi importante para mim, pois ele ajuda a pessoas a pensarem sobre como elas praticam o racismo contra pessoas, pois vemos como elas sofrem. As atitudes das personagens são muito feias, pois ninguém se colocou no lugar de ninguém e isso prejudicou e magoou quem sofreu o racismo. A forma de viver deles era humilde naquela época.

A educação dada aos filhos era muito ruim, pois eles só batiam e não ensinavam. Eles tinham um estilo muito ruim comparado ao de hoje em dia. [...] praticavam racismo, batiam nas mulheres, batiam nos filhos etc. (Dupla 2)

As alunas componentes dessa dupla já foram vítimas do preconceito e pelo comportamento delas, foram pessoas que se calaram diante do crime por medo e se sentiram sós. Segundo elas,

As primeiras impressões sobre o filme foram que não somente hoje, mas antigamente, os negros sofreram preconceito racial. Entre tantas outras coisas vividas, sofridas por eles, ou seja, até hoje muitos negros, sofrem esse tipo de racismo e preconceito racial.

Na maioria das vezes, esses preconceitos podem ser físicos, falados ou demonstrados e apreciados por outras pessoas que acham o racismo é uma brincadeira divertida é legal, que não fere e nem machuca ninguém. Mas, como na maioria das vezes, muitas pessoas têm medo de falar o que está acontecendo com ela mesma com uma pessoa próxima a ela. Então, se a pessoa está sofrendo preconceito racial ou racismo ela deve falar para que isso não gere morte ou coisas piores que machuquem as pessoas. (Dupla 03)

O relato a seguir dialoga com as ideias dos pesquisadores que alicerçaram as discussões neste trabalho e reiteram a relevância do uso da literatura negra na escola como estratégia de aprimoramento cultural e como um grande instrumento de criticidade. Segundo os alunos:

Achamos esse filme muito interessante e importante para a sociedade, pois não devemos maltratar ninguém e porque não queremos ser maltratados, e, porque também os maus tratos ou o preconceito podem gerar brigas, mortes e outras coisas que podem afetar a vida das pessoas.

O preconceito racial ou racismo podem fazer com que as pessoas se sintam ofendidas, machucadas. Se a pessoa vivencia ou tem uma pessoa que sofre um tipo de racismo, ela deve denunciar, ela não pode deixar que isso continue, pois isso só trará coisas ruins e dolorosas para ela. E as pessoas devem denunciar os preconceitos, racismo e abusos sexuais. Não só as pessoas negras, mas também as outras pessoas. E também devemos combater o racismo e qualquer tipo de abuso ou racismo. Mas de hoje vemos o preconceito tem diminuído um pouco em alguns lugares mas não o bastante para acabar de vez e sermos felizes e não sermos tratados com

diferença na sociedade. Devemos ser tratados igualmente porque somos iguais. (Dupla 5)

A dupla 7 corroborou com o pensamento da dupla anterior, além de ter apreendido as propostas da autora da obra, e do diretor Spielberg. Pelo relato, é possível observar a intimidade entre a autora/diretor e o leitor/telespectador, ecoando a mensagem pensada, o pedido de socorro, a denúncia.

Esse filme traz uma reflexão sobre como as mulheres daquela época viviam, eram discriminadas, agredidas, abusadas e mais por serem mulher. Celie é uma personagem fraca fisicamente, mas muito mais forte do que muitas pessoas. Via a vida como se aquele fosse ser seu fim e não poderia sair. Sofia era forte fisicamente podia se defender. Mesmo passando por coisas ruins, educam seus filhos. Os homens mandavam e as mulheres deveriam respeitá-los. Os brancos eram mais respeitados que os negros e tinham mais direitos apenas por sua cor. (Dupla 7)

Essa dupla explicitou o que apreenderam durante as aulas e o filme e se apossaram de um discurso bem mais fundamentado acerca das temáticas em estudo, segundo esses estudantes,

Esse filme é extremamente importante, pois nos trouxe conhecimento para virarmos pessoas mais conscientes e menos intolerantes, isso mudou nosso ponto de vista sobre as mulheres e os conceitos de intolerância social e violência contra as mulheres. Os personagens se tornaram pessoas sem nenhuma esperança e com medo de viver.

Eles viam a vida de um modo ruim e não entendia porque eles viviam assim. Uns usavam outros meios para se defender. A Sofia, por exemplo, usava a agressão física como forma de tentar se defender. Os irmãos dela eram educados como os pais foram educados antes por meio de agressão, sufocamentos, recebiam mandados e eram obrigados a fazer tudo que os pais pedissem e tudo que as pessoas com mais autoridade pedissem. A sociedade da época era muito preconceituosa, muito racista, muito machista. Não deixavam as pessoas que faziam parte da minoria ter voz, nem ter liberdade de pensamento e de opinião, muitos menos liberdade de expressão, o que tornava as pessoas caladas e sem conhecimento sobre seus direitos para com a sociedade. Eles implantavam regras diversas como obedecer aos maridos, não poder reclamar das agressões sofridas e não poder correr atrás dos seus direitos. (Dupla 8)

A dupla 9 focou sua atenção nas questões da educação dada aos pais aos filhos e a repetição das atitudes, a construção do caráter forjado desde pequeno. Os alunos disseram que:

O filme A Cor Púrpura nos ensina a não termos as mesmas atitudes de racismo que existiu naquela época. As atitudes dos personagens foram horríveis em questão do racismo. E como foi mostrando no filme, a educação que os filhos daquela época tinham era ruim, pois eles eram muitos maltratados. (Dupla 9)

A dupla a seguir relatou que o filme abriu os olhos para os problemas atuais sobre preconceito e questões agressivas que testemunham cotidianamente, dizendo que:

Esse filme foi muito importante para a gente porque nos ajuda a entender como o preconceito racial está presente em nosso cotidiano e também que antigamente não só os brancos tinham esse costume, os próprios negros tinham preconceito com eles mesmo e que nós não devemos nos portar diante dos problemas com agressividade e sim com calma porque se formos com agressividades, podemos nos prejudicar por todos. Devemos tratar todos iguais e nos respeitar como ser humano.
(Dupla16)

Essa dupla 18, além das outras problemáticas apontadas por eles, os dois estudantes fizeram uma analogia com o passado e presente de forma crítica, pontuando o que eles poderiam fazer para iniciar a mudança dessa situação. Na concepção deles, “O que podemos notar nesse filme que tanto naquela época quanto na atual sociedade, o racismo e a violência doméstica, nós achamos que a situação não mudou, mas no futuro poderemos fazer nossa parte evitando tais ações”. Enquanto a dupla19 pontuou a questão da diferença da cor e da superioridade racial cristalizada na mente de muitos, eles argumentaram que:

Esse filme nos ensina como é importante tratar as pessoas com respeito e também que nem tudo nessa vida é resolvido com violência. E também sobre o racismo como as pessoas só por ter cores diferentes e sobre o preconceito, classe social que ninguém é melhor que ninguém tanto pobre quanto ricos e também o abuso sexual tanto homem quanto mulher. (Dupla 19)

Já a dupla 24 analisou a questão da intolerância racial corroborando com a fala de Cardoso (2000) no que se refere à ausência de conhecimento sobre racismo e respeito ao outro.

O filme mostra cenas complicadas de intolerância racial contra os negros. As pessoas tendo muito intolerância na vida de Celie. Ela sentiu demais e foi veículo de aprendizagem. A ausência de conhecimento torna os homens violentos, os atos de abusos contra as pessoas mais fracas, negras pobres, em exclusão, sobre as mulheres, eram rotineiros e comuns. Um grande número de mulheres foram vítimas de violência física ou psicológica de maus tratos, racismo, tem a vida sofrida por causa de atitudes racistas de várias pessoas ao seu redor. (Dupla 24)

A dupla 25 salientou que não sabia que a vida dos negros era difícil e sofrida e, a partir daquele momento, saberia que poderiam lutar pelos direitos: “A nossa vida mudou muitos, pois não sabíamos que os negros sofriam tanto e serviu para quando a gente ou outra pessoa sofrer preconceito, a gente brigar por nossos direitos”. A próxima dupla se preocupou muito com as cenas em que as pessoas sofriam. Por

meio do relato deixaram explícito que precisam auxiliar nesse combate para que haja menos sofrimento em nossa sociedade,

Esse filme nos mostra como as pessoas negras sofrem com o racismo e preconceito, isso afeta muitas famílias, esse filme influencia a não sermos racistas, não devemos discriminar as pessoas por serem negras. Temos que conquistar o que queremos, temos que acabar com o racismo, preconceito e devemos ajudar as pessoas que sofrem com isso, temos que tomar atitudes contra qualquer se faz com nenhuma pessoa. (Dupla 28)

Os outros relatos foram muito pertinentes ao mostrar a compreensão da situação vivenciada pelos negros, bem como a aquisição de um novo ponto de vista.

No começo, achei que seria um filme chato, tipo um documentário, mas o filme deu uma reviravolta, fazendo com que se tornasse algo muito interessante, mostrando um outro lado da conquista da África pelos europeus e também mostrou como era tão sofrida a vida dos africanos. Foi um filme muito importante nessa faixa da nossa vida, pois já estamos crescendo com sabedoria e conhecimento sobre o assunto. Ele trata de uma mulher que sofria racismo pela sua aparência, sua cor. Ela sempre foi tímida, nunca tinha força de reagir aos conhecimentos até ter uns verdadeiros amigos para lhe ajudar, dar conselhos a mais e dar muita coragem. Então, ela consegue lidar com seus problemas e pular suas barreiras e ter sua vida feliz. Se você tiver sofrendo algo do tipo discriminação, você não deve jamais ligar para isso, pois a pessoa que estiver cometendo racismo não tem nada no coração apenas, magoar, não ligue, siga sua vida, pense sobre seus obstáculos e você será muito feliz na sua vida. (Dupla 36)

A dupla 40 analisou a liberdade conquistada pelos personagens com as descobertas, as amizades, a leitura das cartas, bem como o preconceito existente nos diversos ambientes pelos quais circulamos.

As regras que foram quebradas porque os brancos tinham mais oportunidades dos que os negros. E os brancos eram muito preconceituosos com os negros. E os negros eram trabalhadores honestos e tem outros que não são honestos, tem uns negros que são racistas com outro de sua própria cor de pele [...] e tem orgulho disso. E o filme relata sobre uma mulher negra que era escrava do marido e tinha muito orgulho de ser negra, ao contrário de seu marido que era racista, era um sem vergonha que não honrava a sua mulher. E escondia as cartas de sua irmã que tinha notícias de seus dois filhos que estavam na África, e, dias passaram, ela largou seu marido. E criou sua própria loja e ele só ficava bebendo. E ela reencontrou os seus filhos, sua irmã e vive muito feliz. (Dupla 40)

Segundo a dupla 41, o filme acrescentou muito para a própria vida:

Esse filme com certeza acrescentou na minha vida, agora, de certa forma consigo ver essas questões com outros olhos, às vezes, reclamavam que não temos o que desanimar ou não conseguimos algo que batalhamos para conseguir. Então, depois de ver esse filme, comecei a perceber que nada é tão difícil quanto pensamos e que nenhum fardo é tão grande que não podemos aguentar. Com esse filme consegui entender que tudo na nossa

vida vem no seu tempo certo e que precisamos ter fé e confiar que vamos conseguir. Acima de tudo, ela teve fé e sempre se manteve perseverante no seu desejo de reencontrar sua irmã, e, acima de tudo, sempre se manteve calada diante das provocações, sempre com um coração abandonado e sem amor pra dar. O seu desejo de reencontrar quem ela amava a fez se manter forte diante de todas as provocações que a vida lhe apresentava. E é assim que devemos ser bondosos, com um coração puro e acima de tudo, sermos fortes para enfrentar todas as dificuldades que a vida nos apresenta. (Dupla 41)

Os textos mostram a aprendizagem e que houve oportunidade de se solidarizar com o outro, conforme sugere Assmann (2012),

Esse filme é muito importante para nossa vida, pois ele nos ensina que, apesar da cor, por dentro somos todos iguais e não devemos desrespeitar ninguém por serem negras. Uma das personagens que nos marcou foi Sofia, pois ela chegou a agredir um homem porque queria que ela fosse empregada apenas por ser negra. [...] outra que também nos marcou foi Celie, a personagem principal que, apesar do racismo, dos abusos de seu pai e várias outras coisas, não se deixou levar pela violência. Devemos nos lembrar do exemplo do ovo; pegue um ovo marrom e um ovo branco e depois os quebre e despeje em um recipiente, você verá que eles são exatamente iguais. Por isso, lembre-se que todo mundo é igual e não diferente por causa de sua cor, gênero ou qualquer outra coisa. Se você não gosta de uma pessoa apenas por ser negra, repense melhor sobre o assunto e lembre-se do ditado ou soma ou suma porque você não é obrigado a ficar perto de quem você não gosta por coisas bobas. (Dupla 42)

A dupla 48 foi bem resumida, dizendo que “O filme mostra que mesmo se uma pessoa te trata de forma mal, você deve tratá-la de forma bem, pois o mal nunca vai ser mais importante com o bem”, enquanto a dupla 49 reiterou a ideia já discutida neste trabalho de que “Aprendemos que devemos tratar todos iguais, pois a discriminação dos negros e dos brancos pode ser igual”. Entretanto, a próxima dupla conseguiu abstrair e descrever o que deveria fazer a partir daquele momento. Por meio de uma história, os dois estudantes compreenderam a dimensão do preconceito e também as consequências desse ato na vida das pessoas. Além das questões do preconceito, os alunos debateram sobre a violência contra a mulher e os exemplos dados às crianças. Segundo eles,

Esse filme me fez reparar mais na vida das pessoas, perceber quando as pessoas estão cometendo preconceito, se eu vir, ajudo a não sofrerem o preconceito. O preconceito é algo que é muito visto entre famílias, muitas vezes, até dentro de sua casa. O marido xingando a melhor e batendo nela, batendo nos filhos, entre outros. [...] outra coisa que me chamou muito a atenção foi a educação do pai para seus filhos, batia e falava mal Celie em frente dos seus filhos, mostrando um mau exemplo para elas. O estilo de vida da sociedade era muito simples, mas muito preconceituosa. Pois ninguém respeitava ninguém, pois não existia nenhuma regra ou punição contra o preconceito. Mas, no final do filme, deu tudo certo, Celie tomou coragem e fugiu vivendo feliz com as terras que herdou de seu pai. (Dupla 50)

A última dupla de estudantes a se manifestar disse que:

Esse filme nos ensina a pensar antes de agir e fazer bullying com as pessoas. Não importa se as pessoas são de outra cultura ou outro país, devemos sempre tratá-las bem. Devemos ver as pessoas pelo o que elas são e não pelo o que elas têm. (Dupla 51)

Para esses alunos, o filme foi importante porque ensinou a pensar antes de agir de forma preconceituosa, bem como a mudar de atitude diante de situações racistas e hostis. Os alunos pontuaram questões muito importantes para que a sociedade não aja de maneira semelhante. Eles apreenderam que o passado pode se repetir no presente, mas tal ato somente ocorrerá se tiver consentimento. Eles argumentaram que precisam mudar de postura para que a situação mude e o preconceito pode vir de várias formas. Porém, agora eles têm como saber diferenciar e, sobretudo, se policiar para não ferir os outros.

5.3.1 PROJETO INTERDISCIPLINAR: MOSAICO CULTURAL - DISCUTINDO ETNIA, PRECONCEITO E TOLERÂNCIA RELIGIOSA NA LITERATURA

[...]

A poesia é o meu recanto / A minha fuga. / Mesmo assim, escrevo poemas /
 Como quem joga pedras. [...]. Não tenho razões / Para sorrir a nenhuma princesa, /
 Por isso quando escrevo, / Mesmo sobre o mel e as flores /
 Não pretendo ser doce ou lírico. / Em cada verso, sou as marcas /
 Dessa História. / Do mel, sei apenas, / As ferroadas das abelhas /
 Das flores, o perfume / Que acorda na memória /
 Multidões de defuntos / Do meu povo. (SEMOG, 1997).

RESUMO

Este projeto pedagógico é o produto implementado na pesquisa-ação. Trata-se de um recorte da pesquisa O Papel Social da Literatura: Diálogo para a Desconstrução da Fronteira do Racismo da Escola. Como metodologia, recorreremos à pesquisa-ação qualitativa interventiva com a finalidade de sugerir um Projeto Pedagógico para a escola pesquisada, da rede municipal do município de Colatina- ES, visando cumprir a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, em parceria com as sugestões dos alunos e alicerçado nos dados coletados sobre a existência do preconceito nessa unidade escolar.

Este trabalho foi realizado sob uma abordagem emancipatória, fundamentado em um processo de vivência democrática, na medida em que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participam dela, assumindo compromisso com seu acompanhamento. Além disso, e, principalmente, possibilita aos estudantes compreender melhor suas origens ao resgatar sua Identidade negra e não negra. O objetivo geral consistiu em desenvolver atitudes de compreensão e conscientização relacionadas com a diversidade étnico-racial e com o multiculturalismo, por meio de intervenções individuais e coletivas contra atitudes preconceituosas.

Palavras-chave: Lei nº 10. 639/2003. Literatura Negra. Etnia. Cultura. Tolerância Religiosa.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste projeto pedagógico é contribuir com a Escola Municipal Alfa (nome fictício) de Colatina-ES, na construção de atividades para abordar temas como preconceito, tolerância religiosa, cultura afro por meio da literatura, destacando a identidade dos negros e o multiculturalismo da atualidade. A intenção foi colaborar no processo de conhecimento da literatura negra sob o panorama cultural dos povos africanos e afrodescendentes, bem como estimular a conscientização acerca da diversidade e da relevância da tolerância religiosa por meio de leitura, do diálogo crítico e reflexivo das experiências do cotidiano de seus partícipes, além de promover palestras e seminários e, assim, valorizar suas experiências e seus anseios.

Este trabalho foi organizado considerando quatro aspectos: primeiramente, destaca a necessidade de construir e abordar as temáticas propostas na Lei 10.639/2003 e promover debates sobre conceitos como racismo, preconceito racial, tolerância religiosa, etnia. Em seguida foram listados livros, poemas, músicas e vídeos/filmes que podem ser trabalhados em sala de aula. No terceiro momento, os professores analisaram o material que pode ser utilizado de acordo com cada ano/série.

O quarto momento consistiu na realização de debates com os alunos, participação em palestras e organização dos seminários. No quarto momento, foram realizadas

reuniões para analisar os resultados obtidos por meio da leitura de relatos dos alunos e dos professores sobre as vivências das atividades realizadas. O projeto tem como foco um trabalho contínuo ao longo dos anos letivos. Ao final de cada ano, após as avaliações da comunidade escolar, deve passar pelas adaptações e melhorias necessárias.

JUSTIFICATIVA

O Projeto Pedagógico deve conter orientações norteadoras, com os objetivos propostos para as competências e habilidades que se pretendem alcançar. Nesse sentido é um projeto que indica um rumo, uma direção para as práticas pedagógicas em prol da construção de uma escola para a igualdade racial. Com base na ideia de Veiga (2004):

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p. 13).

Nessa perspectiva, a comunidade escolar que integra a escola pesquisada tem consciência de que no ambiente escolar, sobretudo, é preciso abordar conteúdos e temas que estimulem a afirmação da identidade, dos saberes da história do Brasil e da África, da musicalidade afro-brasileira, da literatura, da contribuição afro-brasileira na formação do país, da religiosidade africana, bem como da cidadania e da ética. Saviani (1986) destaca que:

Ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade (...); ser cidadão significa, portanto, participar ativamente da vida da sociedade moderna, isto é, da sociedade cujo centro de gravitação é a cidade (SAVIANI, 1986, p. 73-76).

Para tanto, considera-se, acima de tudo, a Lei 10.639/2003:

Art. 1º Cabe ao Poder Executivo, através da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e do Conselho Estadual de Educação do Estado, elaborar as diretrizes operacionais para a implementação curricular da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes pública e particular de ensino do Estado Espírito Santo, em cumprimento à Lei 10.639

de 9 de janeiro de 2003 e ao § 3º do art. 2º da Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Art. 2º Entenda-se por Diretrizes Operacionais o conjunto de princípios e procedimentos que visam incluir no currículo escolar a temática História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º A inclusão curricular da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana abrangerá obrigatoriamente as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena. (BRASIL, 2003, p. 3).

Todos esses aspectos são importantes para a formação da identidade individual e/ou coletiva dos alunos da comunidade. Nesse sentido, Moura (2007) afirma que:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno (MOURA, 2007, p 6).

Ao ter como referência a realidade da instituição, constatou-se que a escola tem abertura para o diálogo em relação às questões propostas pela Lei de nº 10.639/2003, entretanto, não existe ainda uma proposta de trabalho que aborde todas as temáticas na forma garantida por lei. Assim, a nossa proposta pretende suprir essa falta ao construir junto com a comunidade escolar esse tópico.

Apesar de estarmos no séc. XXI muitas pessoas ainda permanecem com ideias da era colonial, em que os negros eram vistos como um ser incapaz. Assim como os negros, os índios também eram vistos como seres incapazes e selvagens, pessoas sem alma e sem nenhum tipo de capacidade de progredir ou aprender algo. A discriminação racial ainda gera polêmicas e, para isso, as leis são necessárias para estabelecer normas e punições. Ao observar esse aspecto, pode-se afirmar que o trabalho de conscientização é importante e necessário dentro da escola para que as gerações futuras vivam de forma efetivamente harmoniosa e a igualdade ocorra de fato, além de estimular que os alunos consigam efetivamente tratar seu semelhante com respeito.

O projeto sugerido tem base nas Diretrizes Curriculares (2010, p. 20), ou seja, é dever da escola promover a “[...] apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América”. E também na Lei nº 10.639/03, com o ensino da história e da cultura afro brasileira nos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, com base

na lei e nas diretrizes vigentes, a responsabilidade aumenta e junto a isso cresce também a satisfação de perceber que estamos preparando o educando para uma cidadania consciente e livre de preconceitos.

Entretanto, a construção deste projeto é um processo que envolve aspectos teóricos e práticos. É um instrumento teórico-metodológico a ser construído e utilizado por aqueles que desejam mudar a prática educativa, tornando-a mais próxima da realidade dos estudantes. Portanto, é fundamental conhecer e implementar ações afirmativas para que os sujeitos possam ter igualdade de oportunidades na sociedade atual, tão excludente. Nesse sentido, Munanga (2005), enfatiza que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (MUNANGA, 2005, p. 147)

A importância da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na escola e seus objetivos também expressos no Plano Nacional para o Estudo das Relações Étnico-raciais (ENER) visam à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar a questão da diversidade e do multiculturalismo. Este projeto torna-se relevante, pois serão desenvolvidas atividades envolvendo leitura de diversas obras de autores negros, bem como debates acerca da realidade dos educandos para discutir temas historicamente invisíveis no contexto escolar, ao mesmo tempo em que luta pela promoção de cidadania plena por meio de práticas educacionais.

Objetiva também trabalhar abordagens que estimulem a escola na luta direta contra as discriminações de gênero, as étnico-raciais, a diversidade, bem como incentivem o aprimoramento da leitura e escrita, reconhecendo que tais práticas representam dilemas que precisam ser desnaturalizados e superados nas relações sociais porque fomentam ódio, intolerância às diferenças e, acima de tudo, tornam pessoas desiguais no ambiente escolar. Assim,

Podem sentir-se “desiguais” os sujeitos considerados estranhos, por não corresponderem a modelos ou padrões tradicionalmente aceitos como “normais”. E, por serem estranhos, porque não correspondem a esses padrões, sua proximidade causa resistência e, por isso, tornam-se (com maior ou menor intensidade dessas resistências) perigosos, ameaçadores, por conseguinte, “marginais”, ou seja, à margem dos espaços (ambientes, contextos, relações) reservados aos “normais”: um qualificativo que se constrói nos meandros das redes de poder.” (RANGEL, 2013, p. 17)

É importante (re) conhecer a aplicabilidade de teorias e métodos no universo prático. Por isso, o Projeto interdisciplinar Mosaico Cultural possibilita compreender a importância dos projetos escolares como parceiros de políticas de Estado, como assevera Jodelet (2011) acerca da teoria das representações sociais: “Uma teoria necessita ser comprovada na vida concreta. Nesse sentido, a aplicação da teoria pode enriquecer a reflexão” (JODELET, 2011, p.24).

Do ponto de vista pedagógico, serão apresentados os recursos utilizados na aplicação do projeto junto aos/às alunos/as e funcionários/as da escola. O objetivo é explicitar a dinâmica existente entre ações pedagógicas, componentes curriculares, políticas públicas e direitos humanos no universo da sala de aula, objetivando a desconstrução de modelos considerados naturais e padrões preconceituosos já cristalizados pela sociedade. Além de interferir diretamente nas relações sociais permeadas de *bullying* homofóbico, misoginia e racismo. Com relação a esse último, afirma Mary Rangel:

Podem sentir-se “desiguais” os sujeitos considerados estranhos, por não corresponderem a modelos ou padrões tradicionalmente aceitos como “normais”. E, por serem estranhos, porque não correspondem a esses padrões, sua proximidade causa resistência e, por isso, tornam-se (com maior ou menor intensidade dessas resistências) perigosos, ameaçadores, por conseguinte, “marginais”, ou seja, à margem dos espaços (ambientes, contextos, relações) reservados aos “normais”: um qualificativo que se constrói nos meandros das redes de poder. (RANGEL, 2013, p. 17)

PERCURSO METODOLÓGICO

Para Flick (2009), esse tipo de projeto se caracteriza pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo. Assim, optou-se pela pesquisa participativa que, de acordo com Severino (2016), é aquele em que o pesquisador se coloca em uma postura de identificação com os pesquisados, passa a interagir com eles em todas as situações e acompanha todas as ações praticadas por eles. Dessa forma, o

professor observa as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, registrando descritivamente todos os elementos observados, bem como as análises e as considerações feitas ao longo dessa participação. Nessa concepção,

§ 1º A inclusão curricular da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana abrangerá obrigatoriamente as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena. (BRASIL, 2003, p. 3).

Todos esses aspectos são importantes para formar a identidade individual e/ou coletiva dos alunos da comunidade. Nesse sentido, Moura (2007) destaca que:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno (MOURA, 2007, p6).

Este projeto torna-se relevante, pois serão desenvolvidas atividades de leitura de diversas obras de autores negros e debates envolvendo a realidade dos educandos. A finalidade é discutir temas historicamente invisibilizados no contexto escolar, ao mesmo tempo em que luta pela promoção de uma cidadania plena por meio de práticas educacionais. A proposta do projeto visa atender as turmas dos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental e será realizada por meio de leituras de obras escritores africanos e afro-brasileiros. Antes da leitura serão promovidos debates e serão dadas informações sobre os vocábulos preconceito, racismo, sexismo, misoginia, gênero, etnia, raça, discriminação, diversidade, cultura e negritude e intolerância religiosa. O objetivo é, além de aprimorar o léxico, estimular a compreensão de que, apesar de diferentes características, todos pertencem a uma única Raça, a raça humana. Haverá abordagens sobre histórias que valorizem as etnias. Para tanto, a autora BERND (1988) afirma que:

A literatura no contexto pós-moderno é marcada pela expansão dos estudos culturais em diversas partes do mundo, condicionando à ascensão e visibilidade não somente os grupos minoritários – em que os movimentos negros se incluem, mas também as chamadas literaturas periféricas. Nesse contexto, a força reivindicatória dos movimentos negros – no teatro, na música, no jornal etc. – fortalece as discussões acerca das produções literárias afrodescendentes, sobretudo a poesia negra, devido ao crescente número de escritores. Intensificam-se as pesquisas em academias e em faculdades, inclusive as estrangeiras. Em outras palavras, a produção literária afro-brasileira torna-se objeto de estudo de diversos estudiosos, estrangeiros e brasileiros. A maioria desses estudiosos se engaja para a consolidação dessa literatura, contribuindo para que essa vertente, nomeada na década de 1970 de Literatura negra, transite “da esfera da sombra para a esfera da consagração” (BERND, 1988, p. 16).

O trabalho com a leitura prima incitar o imaginário dos estudantes de maneira que eles possam desenvolver a criticidade, levantar hipóteses, desenvolver habilidades e competências linguístico-argumentativos, bem como criar histórias baseadas nas temáticas estudadas. Além disso, pode auxiliar aos alunos a observar, de forma crítica, pessoas da própria comunidade.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

✓ Desenvolver atitudes de compreensão e conscientização a respeito da diversidade étnico-racial, bem como do multiculturalismo por meio de intervenções individuais e coletivas contra atitudes preconceituosas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Desenvolver atividades baseadas nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.
- ✓ Promover estudos a respeito de *bullying*, como forma de orientar os/as alunos/as sobre essas práticas de violência e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele/ela possa diferenciar o *bullying* do sexismo, da misoginia, do racismo e da homofobia.
- ✓ Identificar a importância do negro (a) na formação da sociedade brasileira.
- ✓ Conhecer e aprender a respeitar as expressões culturais negras dentro e fora da escola.
- ✓ Desenvolver, com base os conteúdos ministrados a respeito de Gênero, Sexualidade e Raça, atividades que primem pela equidade, respeito e valorização dos seres humanos.
- ✓ Conhecer personagens das diferentes etnias que protagonizaram ou protagonizam histórias diversas, inclusive autores literários.
- ✓ Promover atitudes de respeito e cidadania relacionadas à diversidade étnica.
- ✓ Desenvolver/aprimorar a competência linguístico-discursiva e a habilidade crítica de problemas sociais diversos.
- ✓ Aprimorar o léxico com leituras individuais e coletivas.
- ✓ Produzir textos literários e autobiográficos.
- ✓ Desenvolver o espírito de pesquisa científica.

- ✓ Problematizar o contexto sócio-histórico propondo sugestões exequíveis no próprio meio em que vive.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento se dará em etapas organizadas junto à equipe pedagógica.

1ª FASE - DIVULGAÇÃO E ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS

1ª ETAPA - APRESENTAÇÃO

- ✓ Apresentar para a equipe gestora o conteúdo e intencionalidade do Projeto Interdisciplinar Mosaico Cultural.
- ✓ Agendar reunião e apresentar aos professores o conteúdo e a intencionalidade do Projeto Interdisciplinar Mosaico cultural.
- ✓ Organizar e selecionar uma lista de autores e obras que podem ser usados no projeto.

2ª FASE - DIAGNÓSTICO – COLETA DE DADOS SOBRE ALUNOS E FAMÍLIAS VÍTIMAS DE RACISMO

Conversar com a turma sobre as atitudes preconceituosas observadas na escola sem dar nomes nem fazer julgamentos. Pedir que respondam a um questionário com perguntas sobre cultura negra e o modo de manifestação do racismo.

2ª ETAPA – ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS

- ✓ Igrejas, movimento negro, ONGs.

ATIVIDADE 1 - Aprimoramento vocabular com palavras envolvendo a temática abordada.

- ✓ Misoginia – racismo – sexismo – preconceito – discriminação – raça – etnia – Cultura – diversidade – intolerância religiosa – africanidade – negritude – multicultural/hibridismo.

Essa atividade será desenvolvida com auxílio de dicionários virtuais ou impressos.

3ª ETAPA - PARTICIPAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS (MERENDEIRAS E SERVENTES/ASG)

Todos devem ser envolvidos no projeto desde o início. A participação da comunidade escolar nas questões propostas pelo Projeto faz com que as vivências no ambiente escolar tornem-se mais grandiosas e tenham um alcance maior. Com relação aos conteúdos trabalhados pela diversidade na escola, envolver outras pessoas e outras instituições potencializa a luta em busca de equidade, significa derrubar os muros da escola e ela começa a se reconhecer em outras realidades fora dela, embora todas as realidades se encontrem dentro.

Reunir os funcionários do serviço de apoio para conversar sobre o trabalho que será desenvolvido na escola. Afirmar que a participação deles é fundamental para que a escola se torne um lugar de respeito à diversidade. Pedir que os diferentes grupos de funcionários escolham uma maneira de participar e elaborem uma ação pontual sobre o tema. Cada setor poderá ter um espaço na unidade escolar, no caso, um mural, para desenvolver o trabalho. As merendeiras poderão expor receitas africanas e/ou indígenas que prepararam na cantina.

4ª ETAPA - ENVOLVIMENTO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

As perguntas a respeito do racismo na escola devem ser feitas também aos pais para que eles relatem situações nas quais eles ou os filhos vivenciaram situações discriminatórias. Enviar um questionário para eles responderem em casa. Tabular os resultados e expor em uma reunião do Conselho Escolar, em que todos possam debater o assunto e pensar em maneiras para evitar atitudes preconceituosas na comunidade. Pelo menos duas vezes ao ano promover um encontro de pais solicitando que cada um traga elementos de sua cultura (como objetos de artesanato) para compartilhar com o grupo. Discutir a responsabilidade de todos na manutenção de um convívio sem preconceitos e expor as ações desenvolvidas pela escola contra a discriminação.

5ª ETAPA – ENCONTRO DE ESTUDO PARA TROCA DE EXPERIÊNCIAS - PROFESSORES

Planejamento das ações e datas dos eventos do projeto por meio de reuniões da comunidade escolar. Com a análise dos diversos questionários que foram aplicados, agendar reuniões com a equipe pedagógica para discutir um plano de trabalho e elaborar propostas. No início, apresentar trecho de um filme com alguma situação de preconceito.

SUGESTÕES:

- ✓ Vídeo1 - O Triunfo, que trata da hostilização contra alunos pobres e negros e das ações de um professor para mudar isso.
 - ✓ Debater as soluções encontradas pelo personagem. O objetivo é fazer com que o grupo formule sugestões para serem colocadas em prática. Devem surgir algumas ideias, como eleger um dia da semana para o estudo de diferentes culturas – africana, europeia, oriental ou indígena – ou ainda promover momentos de leitura em conjunto com alunos e funcionários visando compreender a diversidade étnica.
 - ✓ Aprendizagem e estudo da cultura afro-brasileira e das semelhanças e diferenças entre grupos étnicos existentes na escola. Elaborar estratégias de combate à discriminação para a formação continuada dos professores.
 - ✓ Sugerir livros didáticos e de literatura, filmes, murais, sequências didáticas, caderno de anotações compartilhado entre todos, questionários de diagnóstico, acompanhamento e avaliação.
 - ✓ Contação da história.
 - ✓ Minha mãe é negra sim.
 - ✓ As borboletas
 - ✓ Que cor é a minha cor?
- Após conhecer as histórias, as crianças devem discutir cada uma delas e contextualizar com seu autorretrato, produzir cartazes com figuras e imagens.
- ✓ Estimular a dramatização e, em seguida, realizar um desfile para público mostrando a beleza de seus cabelos, valorizando os penteados afros.
 - ✓ Apresentar vídeos sobre o índio e o negro no Brasil - contribuição na formação do povo brasileiro.

- ✓ Appreciar o vídeo Vista minha Pele.
- ✓ Pesquisar personagens e personalidades negras que lutaram e lutam pelos seus direitos.
- ✓ Realizar apresentações dramatizadas dos personagens com base nas pesquisas realizadas.

5ª ETAPA DEFINIÇÃO DE CONTEÚDOS DISCIPLINARES

- ✓ 1ª fase – Literatura Negra - Leitura de obras literárias de autores negros

ATIVIDADE 2 - Início das leituras pelos alunos.

ATIVIDADE 3- Reflexões e debates sobre o enredo do livro.

ATIVIDADE 4 - Ampliação dos debates com reuniões interclasses/anos.

3ª FASE - PRODUÇÃO ESCRITA

ATIVIDADE 5 – Produção de histórias biográficas e autobiográficas, audição de histórias de vovós e vovôs negros, causos africanos.

Os alunos serão orientados a produzir biografias dos autores lidos por meio de pesquisas e, baseados nessas biografias escritas, produzir suas autobiografias.

Sob a orientação do coordenador pedagógico, os professores devem introduzir conteúdos ligados à cultura africana no planejamento das aulas, como a leitura de textos e a análise de pinturas e desenhos e posterior produção (que pode ser exposta nos murais da escola). Outra sugestão é oferecer atividades pedagógicas no contraturno.

4ª FASE - STANDS/MOSTRA CULTURAL

ATIVIDADE 6 – Desenvolver trabalhos: teatro, recital de poesias, artesanatos da arte africana, danças, canto, instrumentos musicais africanos, esportes/desfiles da beleza e estilos africanos, penteados, cursos de penteados, exposições de receitas e da culinária etc.

1ª ETAPA - AVALIAÇÃO

Será feita baseada nos seguintes aspectos: participação, atenção, realização das atividades propostas.

As atitudes preconceituosas devem diminuir na escola. Ao fim de um período, toda a comunidade pode responder a um novo questionário, e as respostas devem servir de orientação para novas práticas:

- ✓ Que contribuições o projeto está trazendo para o trabalho e o cotidiano?
- ✓ Que mudanças foram observadas?
- ✓ Quais atividades você considera de maior relevância?
- ✓ Quais pontos deverão ser melhorados?
- ✓ Quais parcerias poderão ser firmadas?
- ✓ Quais ações deverão ser adicionadas ao projeto?

2ª ETAPA - DOCUMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

- ✓ A equipe de gestão deve acompanhar de perto as atividades. Ao longo do projeto, os relatos de pais, dos funcionários e professores devem ser registrados em um caderno de anotações a ser compartilhado entre todos.
- ✓ Os alunos podem documentar as medidas que considerarem importantes para combater o preconceito. Sempre que houver manifestações de racismo, é importante fazer uma reunião com os envolvidos – sejam eles professores, pais, funcionários ou alunos.
- ✓ O diálogo entre as partes, com intermediação de uma terceira pessoa, é uma solução relevante e significativa para solucionar problemas de discriminação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo discutir o estudo da literatura negra na escola, nas aulas de Língua Inglesa, por meio do desenvolvimento de atividades interdisciplinares com as disciplinas de História e Ensino Religioso. A finalidade foi ampliar o conhecimento dos alunos sobre questões históricas, tais como o surgimento do racismo no Brasil, a diversidade cultural e/ou multiculturalismo como resultado da formação do povo brasileiro, motivos e consequências do racismo na atual sociedade, usando como estratégia a arte literária com cunho social.

Para tanto, foram realizadas atividades na concepção de que somos seres sociais e nos realizamos por meio das relações construídas ao longo de nossas experiências com o outro. Assim, não há razões substanciais para que as diferenças étnicas raciais causem tantas lacunas e sirvam de alicerces para a segregação dia após dia. Nessa perspectiva, foi analisado o uso da escrita como um meio de comunicação para denunciar a visão depreciativa do negro, das condições de vida dos afrodescendentes, visando sensibilizar o outro para as problemáticas vivenciadas.

Desenvolvemos uma pesquisa-ação em uma escola de Ensino Fundamental, em aulas de Língua Inglesa e Ensino Religioso, com auxílio das professoras de História, por meio de atividades de leituras, debates e apreciação do filme *A Cor Púrpura*, durante as aulas. Por meio do filme, nós, alunos e professores testemunhamos as vidas narradas em busca do reconhecimento da identidade, pertencimento e liberdade de expressão. Assim, com a cenas do filme foram discutidas ações afirmativas para reduzir os atos racistas e preconceituosos, tendo como ponto de partida o que foi testemunhado no filme e nos fragmentos do livro *A Cor Púrpura*.

Analisamos questões acerca das identidades multiculturais, como os negros viviam e eram tratados, como eles se sentiam perante a forma como eram julgados. E também foi possível tecer reflexões sobre a motivação para o advento das diferenças, e da manifestação de sentimentos de repulsa, consolidado, por exemplo, quando um aluno declara sentir “nojo” das pessoas com fenótipos africanos. Nosso objetivo foi desenvolver um diagnóstico dessas causas, extraindo ideias, sugestões e também possibilidades e desdobramentos para futuras políticas educacionais.

O primeiro capítulo abordou questões introdutórias, tais como a explanação das motivações para tal investigação, e apresentou a importância das orientações da Lei nº 10.639 de 2003 na sala de aula frente ao cenário amplo de incidências de atitudes racistas, junto a debates e reflexões do aporte teórico, arcabouço desta pesquisa. O segundo capítulo contém a discussão de um breve registro sobre a origem do racismo no cenário mundial e brasileiro e suas consequências para a população negra. O terceiro capítulo foi configurado na premissa de um debate acerca de questões étnicas da sala de aula pontuando a importância de reorganizar um currículo escolar de modo a envolver a realidade multicultural dos alunos. No entanto, para isso, deve haver uma desconstrução de paradigmas cristalizados pelo viés eurocêntrico. Houve também uma reflexão relevante sobre questões que envolvem o multiculturalismo e a identidade negra, tendo esses dois princípios como pontos articulados à medida em que o primeiro, sendo um movimento ativo de respostas concretas aos diversos tipos de preconceito, busca valorizar as diversas culturas, desafiando processos discriminatórios e sua gênese discursiva, referente à cor, raça e etnia, entre outros marcadores identitários que constituem os sujeitos.

Observamos que as correntes do multiculturalismo viabilizam a abordagem da questão racial, mas a ausência de um currículo que abarque a diversidade cultural, bem como a ausência de convencimento da própria cultura e a negação da própria identidade coloca o negro em situação complexa e frágil diante das práticas racistas e segregacionais existentes nos ambientes escolares e em todos os espaços sociais. A escola ainda vê a cultura negra sob uma perspectiva folclórica e organiza eventos comemorativos pertencentes à raça negra, convictos de que se trabalha a cultura afro profundamente. Ainda faltam questionamentos e não são considerados os conhecimentos referentes às identidades coletivas dos sujeitos negros, e a sociedade ainda se encontra atada às questões do racismo em uma visão eurocêntrica ao contar uma história única a respeito da realidade da África e dos africanos que aqui viveram.

Os autores Bhabha (2014) e Munanga (2005 e 2006) contribuíram para ampliar o pensamento multicultural na prática pedagógica como ponto de partida para o reconhecimento dessa diversidade étnica na nova sociedade. Nesse sentido, urge sair da era colonial e aprimorar nossas ações, tendo uma perspectiva pós-colonial

mais positiva no que tange às mudanças, para uma equidade histórico-cultural no currículo escolar. Para tanto, esses autores dialogam entre si buscando o reconhecimento do mosaico cultural nos ambientes escolares ao dar ênfase ao hibridismo identitário e às práticas discursivas abertas à diversidade e desafiadoras de dogmatismos, que geram o preconceito em relação ao outro, em diversos espaços sociais.

O quarto capítulo contém as questões metodológicas da pesquisa, as quais orientaram as aulas e a coleta de dados deste trabalho. Nele, encontra-se descrita a pesquisa-ação realizada em 4 turmas, totalizando 116 alunos participantes, duas turmas de oitavos anos e de duas dos nonos anos do Ensino Fundamental dos anos finais, no sentido de trabalhar a identidade negra em uma perspectiva multicultural, cujo ponto de partida foi a ocorrência de episódios de discriminação no ambiente escolar. A escola mostrou-se aberta à discussão, tanto na receptividade e solicitação para responder aos questionários quanto na aceitação dos professores em auxiliar o debate sobre a história do negro, demonstrando grande sensibilidade ao combate ao racismo, o que certamente contribuiu para o alcance dos objetivos propostos neste estudo.

O conjunto desses debates, a apreciação do filme, auxiliaram os alunos a ampliar a leitura de mundo, a compreender o significado dos termos racismo e preconceito, e ainda a relatar as angústias já sofridas como vítimas desse crime. Além disso, com discussões sobre preconceito e o filme, os estudantes puderam refletir e descrever suas próprias experiências em circunstâncias que envolviam preconceito racial, além de dar relatos ressaltando os conhecimentos adquiridos, bem como as contribuições desses momentos para a rotina das relações interpessoais e a convivência no espaço escolar.

O quinto capítulo teve como objetivo analisar e interpretar os dados coletados, paralelamente a uma reflexão sobre como melhorar a prática pedagógica e abordar temáticas que auxiliassem aos alunos desenvolver o pensamento crítico, a leitura de mundo sobre a História e Literatura dos afrodescendentes. Os dados desta pesquisa-ação mostram que muitos alunos se surpreenderam ao perceber que as

ocorrências de preconceito racial são vividas com muito mais frequência do que imaginavam.

As cenas do filme abordavam, na maioria das vezes, situações vivenciadas em suas trajetórias, com familiares e colegas de escolas - pessoas que mais praticam essas ações. Além disso, perceberam também que as vítimas da discriminação sofrem muito e ficam agressivas, algumas entram em depressão, se isolando da sociedade. Todavia, muitos negros lutam para serem reconhecidos, embora também muitos se calem perante os atos racistas. Além disso, observou-se também que muitos negros utilizam termos pejorativos para si mesmos e também preconceituosos com outros negros.

No que se refere aos depoimentos dos professores, é preciso ressaltar que há uma necessidade de se pensar em um cotidiano alternativo, que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural. Tudo isso passa também pela formação do docente, que lida com essa diversidade e que, muitas vezes, não sabe como reagir diante de circunstâncias reais de preconceito em seu ambiente de atuação.

É a literatura, com seu cunho social, se fazendo presente, descortinando a realidade, provocando, incomodando, imitando a vida real, tentando conscientizar sobre aquilo que parece incompreendido ou incompreensível. Tentando formar um ser inconcluso e sem perspectiva de conclusão devido à realidade da vida sem igualdade de oportunidades.

Há penalidades severas para o aluno que comete o racismo na escola, e os alunos tiveram conhecimento das penalidades em níveis de Estado, previstas na Constituição, mas foi observado que existe uma narrativa inconsciente da sociedade e de muitos educadores em não chamar o racismo pelo nome. Há sempre um medo de apontá-lo como tal, e o resultado é classificá-lo como *bullying*, deixando a vítima mais leve e tirando o peso de racista do agressor.

Muitos relataram oralmente após a apreciação do filme que essas atitudes destroem vidas, muitas vezes inocentes. Alguns relatos orais e escritos usaram a expressão

“se colocar no lugar do outro”, o que remete à ideia propagada por Hugo Assmann e à concepção de Bhabha de transpor as fronteiras do racismo. Assim, o presente estudo visou contribuir com esse debate, objetivando ir além da discussão teórica e abordar as causas e as consequências do racismo. E também utilizar a diversidade cultural para a prática pedagógica, por intermédio de ações no ensino básico e a institucionalização pública de espaço para a discussão do tema racial no Brasil. Espera-se que este seja uma abertura para outros debates, necessários neste momento rico e fértil de discussões em nossa sociedade. A escola possui muita importância na vida do aluno, ao dar ao estudante um amplo vislumbre de possibilidades de alcançar metas.

Conclui-se que, lidar com a diversidade cultural é um desafio não só para a escola, mas para todos, além de ser também um compromisso político do Estado. Nesse sentido, a educação, como um todo, deve vir acompanhada de uma ação política. Por ser também uma ação política, precisa de ações afirmativas que oportunizem debates em prol de conscientização. Para tanto, os alunos sugeriram que a escola organizasse momentos de debates, tais como palestras, seminários e oficinas para informações e discussões sobre o racismo e, como produto final desta pesquisa, a elaboração de um projeto interdisciplinar para discutir e debater sobre preconceito, gênero, etnia e diversidade.

Apreendemos, pois, que não é possível esgotar o assunto, contudo, é possível levantar questões e reflexões que remetam à importância de considerar o multiculturalismo na formação das identidades dos sujeitos que atuam tanto no cenário escolar como na esfera pública. Discorreremos, ainda, que futuros trabalhos podem ser desenvolvidos em outras escolas, acompanhando ações comprometidas no desafio a outros tipos de preconceitos. E como assinalou Bhabha(2014), devemos estar dispostos a alcançar a outra margem, ir “além” da fronteira, visitar os entre-lugares e aceitar o multiculturalismo nessa pós-modernidade. Ter uma postura, com pensamentos concretos alicerçados da diversidade cultural, reconhecendo os hibridismos sem mácula.

7 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc/>>. Acesso em: 03/03/ 2016.

AGUIAR, Josélia, **Revista Cult Digital**, 19 de abril de 2012. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/alice-walker-afirma-que-o-governo-obama-foi-um-desastre/>. Acesso em: 10/02/2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALLPORT, Williard Gordon. **The nature of prejudice**. Boston, Addison-Wesley. 1979.

ALLPORT, Williard. Gordon. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Editorial Universidade de Buenos Aires, 1954.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica**. Marco ELE: Revista de didáctica, Nº. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 12/08/2009.

APARECIDO, José, SILVA, Rinalva Cassiano. Revista Educação Cogeime de 2016.

APPLE, Michael Whitman. A (2008). **Repensando Ideologia e Currículo**. In MOREIRA, Antônio. Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. (10ª ed.). São Paulo: Cortez.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **Processos de subjetivação em afro-brasileiros: Anotações para um estudo**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 2, p.159-168, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). Um olhar além das fronteiras- educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAGNO, Marcos, **Preconceito Linguístico: O que é como se faz**. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BANTON, Michael. & MILES, Robert. “**Racism**”, in CASHMORE, E., *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, 3. ed., London/New York, Routledge. 1994

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** (Trad.) Aurora F. Bernadini et alli. 3 ed. São Paulo: UNESP, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Maria de Jesus, **A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03.** Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 260-272. 2016.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **O que é preconceito?** Série Assistente Social no combate ao preconceito. CFESS. Gestão Tecendo na Luta a Manhã Desejada (2014-2017). Brasília- DF. Caderno nº 01.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo Entre o Final do século XIX e início do XX.** IN: MEC. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (orgs.), **História da educação do Negro e outras histórias.** Brasília: SECAD, 2005.

BARROS, Michelle. O feriado da Consciência Negra. Jornal da Globo, 20/11/09. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/0,0,MUL1387236-16021,00-O+FERIADO+DA+CONSCIENCIA+NEGRA.html>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BASTIDE, Roger. **Estereótipos de negros através da literatura brasileira. Perspectiva (estudos Afro-Brasileiros).** São Paulo, 1973.

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

BENTO, Maria Aparecida. **S Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: BENTO, M. A. S.; CARONE, Iray. (orgs.) **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 2002/2003.

BENTO, Maria Aparecida. S. **Os psicólogos de RH, a igualdade e a diversidade no trabalho.** In: SAWAIA, B. B. e NAMURA, M. R. (orgs.) **Dialética exclusão/inclusão: reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social Crítica.** Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, p. 39-54, 2002.

BERND, Zilá. **Introdução à Literatura.** Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura,** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

Biografia de Alice Walker. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-9-de-fevereiro-de-1944-nascia-alice-walker/>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Biografia de Steve Spielberg. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/steven-spielberg.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2018. Entrevista de Alice Walker. Disponível em: <http://www.vermelhoRg.br/noticia.php?id_noticia=182069&id_secao=1>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Biografia de Steve Spielberg. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/steven_spielberg/ <https://seuhistory.com/hoje-na-istoria/nasce-o-diretor-e-empresario-stein-spielberg>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BONALUME NETO, Ricardo. **Homem Moderno Surgiu no Sul da África**, diz Estudo. Disponível em: <<https://netnature.wordpress.com/2011/03/08/homem-moderno-surgiu-no-sul-da-africa-diz-estudo-com-resenha/>>. Acesso em: 5/11/ 2017.

BOTELHO, D. M. Ayanini (Coragem): **Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo e Havana São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2000.

BOTELHO, Denise Maria. **Educadores e relações raciais**. Disponível em: <www.abmp.org.br/textos/38.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BOTELHO, D. M.. **Selo Educação para a Igualdade Racial - Ano 2010** (Comissão de Validade). 2011. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed., 1.reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.51-81.

BRANDÃO, C.R. **A participação da pesquisa no trabalho popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) Repensando a pesquisa participante. 3.ed., 1. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 223-252.

BRASIL, **Decreto Nº 1.331- A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 12/09/2017.

BRASIL. **Carta das Nações Unidas. 1945**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em 10/02/2018.

BRASIL. **A Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho de Declaração para Eliminação de todas as formas de discriminação**. 1965.

BRASIL, **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 10/02/2018.

BRASIL, LEI Nº 7.347, DE 24 DE JULHO DE 1985. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F5AFDAFAE90B6EF8D0451B09F8A43CF7.proposicoesWeb1?codteor=257349&filename=L](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F5AFDAFAE90B6EF8D0451B09F8A43CF7.proposicoesWeb1?codteor=257349&filename=LegislaçaoCitada+-PL+4575/2004) Acesso em: 12/09/2017.

BRASIL. **Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 jan. 1989.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em: 12/09/2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14/06/2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, LEI de Nº. 9455 de 1997. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/pdf/cj028980.pdf> Acesso em: 10/02/2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética.** Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf> Acesso em: 14/05/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério do Trabalho do Brasil, Assessoria Internacional (1998) – **Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasil, gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidade.** Brasília, MTb.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Suplemento Especial Direitos Humanos.** Encarte do Jornal Radical. Fundação Atos Bulcão, 1998.

BRASIL, **DOCUMENTO SÍNTESE do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras “Carta de Pelotas”.** II ENPLE – ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, RG, Brasil, 2000.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003inclus%C3%A3onocurr%C3%ADculooficialdaHist%C3%B3riaeCulturaAfrobrasileira.pdf. Acesso em: 11/06/2017

BRASIL, **Parecer nº CNE/CP Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci>. Acesso em: 23/01/2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução Nº 1, DE 17 de JUNHO de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cn_e/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 23/01/2018.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. Brasília.** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 23/01/2018.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

BRASIL, **Gênero e Raça.** Ministério do Trabalho, 2006. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B7750C1012B82B15B9A6470/ProgramaBrasiGeneroracatarde.pdf> >. Acesso em 27/09/2017.

BRASIL, **LEI Nº 11.645, de 10 MARÇO de 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em: 20/06/2017.

BRASIL, Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o **Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Diário Oficial, Brasília, DF, 20/06/2017.

BRASIL, **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. O Censo Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo Brasileiro 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao_por_municipio.shtm>. Acesso em: 14/02/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 50ª edição. Brasília. Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.pdf>. Acesso em: 14/02/2017.

BRASIL, Art. 927 e 954 do Código Civil. Brasília. Senado Federal. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 8 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 08/08/2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 19/05/ 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching**. Londres: Routledge Falmer, 2001.

BRASIL, Código Penal. Brasília. Senado Federal. Biênio 2017-2018.

BULCÃO NETO, Manuel Soares. **A eloquência do ódio: reflexões sobre o racismo e outras alofobias**. São Paulo: Livro pronto, 2009, 132-150 pp.

CAEIRO, Alberto, in: PESSOA, F. **O Guardador de Rebanhos**, In Poemas de Alberto Caeiro. Lisboa: Ática. 1946 (10ª ed. 1993). p. 48. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MzEyMjQ/>>. Acesso em: 14/02/2017.

CALDAS, Miguel Pinto; MOTTA, Fernando Claudio Prestes. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural**. Educação & Sociedade, 2001, n.77, p.207-227.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. – (Série Cultura, Memória e Currículo, v.2).

CANEN, Ana. **Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 15, pp.50-57, jan. / jun., 2003.

CANEN, Ana. **Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p.709-724, set / dez, 2004.

CANEN, Ana. **Multiculturalismo e Identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar**. In: OLIVEIRA, I. (Org.). Cadernos Penesb nº 6. Niterói, RJ: EDUFF, 2006, P.35-47.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação & Política**. V. 25, n.2, Maio-Agosto, 2007.

CANEN, Ana. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p.297-308, abr. / jun., 2008 a.

CANEN, Ana. **Multiculturalismo e Identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar**. In: OLIVEIRA, I. (Org.). Cadernos Penesb nº 6. Niterói, RJ: EdUFF, 2006, P.35-47.

CANEN, Ana; CANEN, A.G. **Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.40-49, Jul/Dez 2005b, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005b. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30/07/2008.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio. F.Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: _____. (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2001.

CANEN, Ana G.; CANEN, A. **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005a.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional**, São Paulo, Difusão Europeia do Livro. 1962.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000

CHAUI, Marilena. **Senso comum e transparência**. In: J.Lerner (Org.), O Preconceito. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Editora Ática. 2000.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; MUNIZ, Camila Dantas; **O lugar da Literatura no ENSINO de Espanhol como Língua Estrangeira**. Holos, Ano 25, Vol. 4.2009.

CAVALLEIRO, E. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: _____. (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane (org) **Racismo e Anti-racismo na Educação,** São Paulo, Sumos, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação Racial Pluralismo e nas Escolas Públicas de São Paulo.** In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 /** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Editora Contexto, 2000/2001/2017.

CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane & HENRIQUES, Ricardo. **Educação e Políticas. Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Edição MEC /BID UNESCO, Brasília, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Jurandir F. **Psicanálise e violência.** 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação os negros.** In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Sec. de Ed. Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005

CUTI. **Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos.** In: **CUTI (Org.). E disse o velho militante José Correia Leite.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CUTI. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALLARI, Dalmo. **Policiais, juízes e igualdade de direitos.** In: J.Lerner (Org.), **O preconceito.** São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

DAVIS, David Brion. **O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAVIS, Darien J., **Afro-brasileiros hoje/ Darien J. Davis;** [tradução: Felipe Lindoso]. – São Paulo: Summus, 2000.

DAMATTA, Roberto. “**Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira**”, in *Relativizando, uma introdução à antropologia social*, Rio de Janeiro, Rocco, p. 58-87. 1990.

DUBOIS, W. E. B.: **A Study in Minority Group Leadership** (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1960.

ESPINDOLA, Bernardo Rodrigues: **Dissertação Apresentada dos Evangelhos no filme A paixão de Cristo**. Belo Horizonte, 2008.

ELLIOT, J.; ADELMAN, C. **The Ford teaching project**. Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1976.

ELLIOT, J. **Action research f Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

_____. **Research on teacher’s knowledge and action research**. *Educational Action Research, Oxf Action Research*, v. 2, n. 1, p. 133-137,1994.

_____. **Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies**. In: ALTRICHER, H.; ELLIOT, J. *Images of educational change* Buckingham: Open University Press, 2000.

ELLIOT, J.; ADELMAN, C. **The Ford teaching project The Ford teaching project. The Ford teaching project** Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1976.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscara Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina. “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”**. São Paulo, 10 a 13/09/2013. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v16_deivison_GI.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo, Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**, São Paulo, Cia Editora Nacional. 1965

FLORENTINO, M. **Em costas negras**, São Paulo, Companhia das Letras. 1997

FREIRE, Paulo. **Sobre educação: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1989/2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2009.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização** [1930]. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 21. (Standart Brasileira, Obras Completas).

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Global: São Paulo, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro/Brasília: INL/ MEC, 1980.

Gil, Antoni Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 1987.
 Globo de Ouro 2018: **Oprah Winfrey ganha homenagem e faz discurso sobre força das mulheres, assédio sexual e racismo**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/oprah-winfrey-e-homenageada-no-globo-de-ouro.ghtml>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n.23, pp.75-85.

_____. Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz: O Corpo e Cabelo Como Símbolos da Identidade Negra**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, Minas Gerais. 2002. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 8/01/2018.

GOMES, Nilma Lino. ; CANDAU, V.M. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n.23, pp.156-168.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA; P.B. **O desafio da diversidade**. In: _____. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino ; SILVA, T.T. (Orgs). **Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução**. In: _____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. p.39-62.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n.23, pp.75-85.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro.** In: Silva, P.B.G.; BARBOSA, L. M. G. ^a de (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** Ed. Ufscar. São Carlos, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?** Trabalho apresentado na 25a Reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.

GONÇALVES, L. A. O; GONÇALVES E SILVA, P.B. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo, Editora 34 Ltda.1999.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil. Texto com base na aula preparada como requisito parcial para o concurso público de Professor Titular em Sociologia das Relações Raciais,** no Departamento de Sociologia da USP, em 13 de maio de 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **A Democracia Racial: o ideal, o pacto, o mito.** 27 de junho de 2008. Disponível em: <novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/.../20080627_democracia_racial.p...>. Acesso em: 22 jun. 2018.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. A recepção de fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos estudos. - CEBRAP,** São Paulo, n. 81, July 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Dec. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002008000200009>.

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

GRUNDY, S. J. Three modes of action research. *Curriculum Perspectives*, Curriculum Perspectives Geelong, v. 2, n. 3, p. 23-34, 1982.

GRUNDY, S. J. Three modes of action research. **Curriculum Perspectives**, Geelong, v. 2, n. 3, p. 23-34, 1982.

GRUNDY, S. J.; Kemmis, S. **Educational action research in Australia: the state of the art.** Geelong: Deakin University Press, 1982

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015./ DP&A, 2005/ 2006. 240/11. ed Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003/2006./2011

HALL, Stuart. **A questão da Identidade Cultural.** In: HALL, Stuart: HELD, D e MCGREW, T (orgs). **Modernity and its futures.** Cambridge: Polity/Open University, 1992.

HALL, Stuart. **Pensando a Diáspora: Reflexões Sobre a Terra no Exterior.** In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2015.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo.** **Educação & Realidade,** Porto Alegre, p. 15-46, 1997.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo, Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1988.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V.; LIMA, M. **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contracapa Capa Livraria, 1999.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** 5ª ed. Barcelona: Ediciones Península (Historia, ciencia, sociedad, n. 144), 1998.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HISTÓRIA do negro no Brasil (palestras do historiador Joel Rufino). Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN. Rua Guarani, s/n, Barés, João Paulo, Cx. Postal 430, São Luis- MA.

HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IBGE. (1950), **Estudos sobre a composição da população do Brasil segundo a cor. Estudos de Estatística Teórica e Aplicada, Estatística Demográfica**, n. 11, Rio de Janeiro.

IZARRA, Laura P. Zuntini de. **Historicizing the English Text. The Teacher s magazine**, Ano II, n. 37, p. 1-21, 2002.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/3187266> Acesso em 15.08.2018.

JODELET, Denise. **Os processos psicossociais da exclusão**. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: a análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999./ Vozes, p. 55-67, 2011.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

JORDAN, Winthrop D. **White over Black. Changing Attitudes Toward the negro. (1550- 1812)**, The University of North Carolina Press, Chapel Hill.1968.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença: masculino e feminino na cultura**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **The action researcher planner The action researcher planner**. Geelong: Deakin University Press, 1990

KIRKWOOD, Mike. **Literature and Popular Culture in South Africa**. Third World Quarterly, v. 9, n. 2, p. 657-671, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade, **Metodologia Científica**, 6ª Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEITE, Dante Moreira. **Psicologia e literatura (2 ed.)**. São Paulo: Nacional / Ed. da Universidade de São Paulo, 1967.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org.pdf>. Acesso em: 16/02/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, Vera (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. **O Debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. Enfoques** – Revista Eletrônica dos alunos do IFCS/UFRJ, v. 1, n. 1, p. 93-117, 2002. Acesso em: 05/05/2017.

MAGGIE, Yvonne. **O eu e os outros: o ideário modernista em questão**. 2004. Acesso em: 05/05/2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (ORG.), **Pesquisa qualitativa – um instigante desafio**. Núcleos de Pesquisa 1. São Paulo: Veras, 1999.

MBEMBE, Achille. **A crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 3. ed, 2014.

MEZAN, R. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinils Ramos de. **É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública**. CIÊNCIA E SAÚDE COLETIVA. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.7-23, 1999.

MILES, Robert & BROWN, Michael. **Racism**. Londres, Taylor & Francis. 2004.

MILES, Robert. (1984), “**Marxism versus the sociology of ‘race relations’?**”. **Ethnic and Racial**. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 Nº 95 *Studies*.

MONTEIRO, Ana Maria. **A prática de ensino e a produção de saberes na escola**. In: CANDAU, Vera (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOREIRA, A.F. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanço, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 nº18.

_____. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. *Educação e Sociedade*, Ano XXIII, agosto de 2002, nº 79, p.15-38.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 8ª Edição - UNESCO. Edição Brasileira, São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Trad. Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução de Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. 2a ed. Sao Paulo: Fundação Mauricio Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Glória. **Programa 1 Terra, Cultura, História, Geografia, Quilombo: conceito. Educação Quilombola**. In Boletim Salto para o Futuro. 1(10), 6.2007.

MOTTA, F. C. P. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. *Revista da ESPM*, p. 17-23, 1995. Disponível em: <http://acervo-digital.espm.br/revista_da_espm/1995/ago/Cultura_nacional_e_cultura_organizacional.pdf>: Acesso em: 1º maio 2014.

MOTTA, F. C.; CALDAS, M. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. 1 Seminário do III Concurso Negro e Edificação. São Paulo: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/pdf>>. Acesso em: 14/05/2017.

MUNANGA, Kabengele. **O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”**. In: Utopia e democracia na escola cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de RGS, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Estratégias políticas de combate ao racismo**. São Paulo: EDUSP, 1996; QUEIROZ, Renato da Silva. *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*, São Paulo: Moderna, 1996.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. 2a. ed. São Paulo: Ática, 1988./1986

MUNANGA, K. GOMES. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Editora Global/Ação Educativa, Coleção Viver, Aprender, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, Organizador. –[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º seminário Nacional **Relações Raciais e Educação** _ Penesb. RJ, 05/11/03.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. **Cadernos Penesb**: Periodico do Programa de Educacao sobre o Negro na Sociedade Brasileira, São Paulo, n. 12, p. 1-384, 2010.

MUNANGA, kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo- Histórias, línguas, culturas e civilizações**. Ed. Global, 2007.

MUNANGA, K. **A identidade negra no contexto da globalização**. *Ethnos Brasil*, São Paulo, v.1, n.1, p. 11-20, mar.2002

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino; **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NABUCO, Joaquim; **O Abolicionismo**. Disponível em:<<http://www.cultura-brasil.org/zip/oabolicionismo.pdf>> Acesso em: 28 de setembro de 2013.

NASCIMENTO, Abdias (org.). **'O Negro revoltado'**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1982/1968

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997**. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo;

NEPEDH. Direitos Humanos: **Bandeira Cotidiana de Luta dos Movimentos Sociais Pela Afirmação dos Direitos e da Diversidade**. In: Temporalis, Ano III, nº 5, janeiro a junho de 2002. Brasília: ABEPSS, 2002

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. In. Tempo social revista de sociologia da USP. V. 19, N.1, p. 287-308.

NOGUEIRA, Oracy. **Tempo Social**. revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1 novembro 2006 Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, pp. 287-308.

NOGUEIRA, Oracy. **“A propósito de *Etnias sergipanas, de Felte Bezerra*” (com resposta deste)**. *Sociologia*, XII (4): 323-331, out.1950.

_____. **“Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: relações raciais no município de Itapetininga”**. *Anhembi*, XIV (41), abr.1954.

NOGUEIRA, O. **“Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”**, in *Tanto preto quanto branco; estudos de relações raciais*, São Paulo. 1985 [1954].

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br>>. Acesso em: 2 jul. 2010.

OLIVEIRA, I. de. **A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação**. In:_____. (Org.) *Relações Raciais e Educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Espaço docente, representações e trajetórias**. In: OLIVEIRA, I. de (Org.) *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EdUFF, 2006.

_____. **Raça, currículo e práxis pedagógica**. In: OLIVEIRA, I. de; SISS, A. (Orgs.) *Cadernos Penesb - População Negra e Educação Escolar*. Rio de Janeiro / Niterói: Quartet /EdUFF, n.7, novembro de 2006.

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

OLIVEIRA, Solange R. **Espaço docente, representações e trajetórias**. In: OLIVEIRA, I. de (Org.) *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

_____. **Raça, currículo e práxis pedagógica**. In: OLIVEIRA, I. de; SISS, A. (Orgs.) *Cadernos Penesb - População Negra e Educação Escolar*. Rio de Janeiro / Niterói: Quartet / EdUFF, n.7, novembro de 2006.

OLIVEIRA, Eliana de. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate**. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano 1- N 07-

dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em: 20/05/2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Grupo de Trabalho da ONU sobre Afrodescendentes divulga comunicado final sobre visita ao Brasil.** Disponível em: <<http://www.onu.org.br/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulga-comunicado-final/>>. Acesso em: 1º maio 2018.

PESSANHA, M. M. de J. **O negro na confluência da educação e da literatura.** In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **Relações Raciais e Educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, Gilson Medeiros & ANDRADE Maria da Conceição L. (2007) **Coach Carter ou a segunda chance dos excluídos do interior** In: Revista Educação. Especial 5: Bourdieu. São Paulo: Editora Segmento, 57-58.

PEREIRA, João Baptista Borges. **“Racismo à Brasileira”.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias políticas de combate ao racismo.** São Paulo: EDUSP, 1996, p.75-78.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PERRONE-MOYSÉS, L. **A Falência da Crítica.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PESSANHA, M. M. de J. **O negro na confluência da educação e da literatura.** In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **Relações Raciais e Educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESSÔA, Jaciara Maria de Medeiros Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08: **(Re)Construindo A História Afrobrasileira e Indígena.** Disponível em: <<http://www.unicap.br/coloiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-414.pdf>>. Acesso em: PERSPECTIVA, Erechim. v. 38, n.144, p. 25-35, dezembro/2017

PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia.** São Paulo: Annablume, 2004.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo Ruim? A História de Três Meninas Aprendendo a se Aceitar.** Cuiabá: Tanta Tinta, 2007.

PIZA, Edith. **O caminho das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Governo Fernando Henrique. **Construindo a democracia racial.** Brasília: Presidência da República, 2000.

QUIRINO, Daisy Rodrigues. **Cotidiano e violência simbólica: a desconstrução do preconceito étnicorracial nas escolas** / Daisy Rodrigues Quirino – Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014. 175p.: il. – (Coleção Étno-racial).

RAMOS, A. – **As culturas negras no Novo Mundo**. Rio de Janeiro, Casa do estudante do Brasil.1937.

RAMOS, A. G. “**O problema do negro na sociedade brasileira**”, in *Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo*, Rio de Janeiro, Andes.1954.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

REIS, J. J. **Rebeliões escrava no Brasil: a história do levante dos malês na Bahia em 1835**, São Paulo, Companhia das Letras. 2003

REITNER, B. **Racism, democracy, and civil society in Brazil: comparing non-governmental organizations with neighborhood associations in the state of Bahia**, PhD dissertation, Cuny. 2003.

Revista: história e-história, **Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico**, atualizado em: 24 de agosto de 2010. Disponível em: <www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=31> Acesso em: 14 ;09/2017.

ROCHA, Roseli. F. A Questão Étnico-racial e as Políticas de Ação Afirmativa: contribuição para o debate no Serviço Social. In: Anais - XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – 06/12/2017.

SANTAELA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira. Thompson Leaning.2002.

SANTIAGO, Silvano, **Vale o quanto pesa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

SANTOS, Boaventura de S. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Educ. e Realidade, v.26, n.1, p.13-32, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. Pelas mãos de Alice: o social e o político na modernidade. São Paulo. Cortez.2003. Educ. e Realidade, v.26, n.1, p.13-32, 2001.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Pluralidade de saberes e processos educativos**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 -1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeira Passos, 7)

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. p. 21-37.

SERRANO, Carlos e MUNANGA, Kabengele. **A Revolta dos colonizados**. Ed: Atual, 1995. Palhas, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SILVA, Edna Lucia da; MENESES, Eстера Muskat, **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertações**. 4ª Ed. revista e atualizada. Florianópolis: UFSC, Florianópolis, 2005, p 138

SILVA, Iranilde Soares da. **As inquietações no currículo educacional a partir da Lei nº 10639/03**. Brasília, v.1, n.2, p.33-51, jul-dez, 2007

SILVA, M. J. L. da. **As exclusões e a educação**. In: TRINDADE, A. L. da.; SANTOS, R. dos. (Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. São Paulo: DP&E, 2002.

SILVA, Petronilha B. SERRANO, G.P. **Educação em Valores: como educar para a democracia**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Coleção Estudos Culturais ou Educação. Petrópolis: Vozes, 1995/2008

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T.T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, T.T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T.T.da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000/2007.

SILVA, Edmar Pereira da. Do impresso à película. Tradução intersemiótica e configuração da (homo) afetividade Feminina em a cor Purpura, de Alice Walker. Revista livre de cinema.v2.n2.03 de dez. de 2015.

SOARES, Thais Gonsales, **Louis Agassiz e seu discurso racial, p.50**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273900237_Louis_Agassiz_e_Seu_Discurso_Racial. Acesso em 11/11/2017

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens **Escolares e Reprodução de Preconceito**. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.105-120.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui. [online]. **2005**, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIPP, D. **Critical incidents in teaching**: the development of professional judgement. Londres e Nova York: Routledge, 1993.

_____. Socially critical educational research. **Issues in Educational Research**, v. 2, n. 1, p. 13-23, 1992.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas Brasileiro, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP.Papirus, 2004.

VENTURA, Roberto. **Estilo Tropical: História Cultural e Polêmicas Literárias no Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1991.

WALKER, Alice. **A cor púrpura**. Trad. Peg Bodelson, Betúlia Machado e Maria José Silveira. Rio de Janeiro: 9ª.ed Ed. José Olympio, 2009.

WALKER, Alice. **The Color Purple**. Nova York e London. Hadcourt.1982

WHITMONT, Edward C. **A Busca do Símbolo: Conceitos Básicos de Psicologia Analítica**. São Paulo: Cultrix, 1969.

WINANT, H. 2001 **The World is a Ghetto. Race and democracy since World War II**, New York, BasicBooks.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T.T.da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.