

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
INDÍGENA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE
IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA NO CAMPUS BARREIROS -
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO.**

RINALDO FARIAS DE VASCONCELOS

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
INDÍGENA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NO
CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO
CAMPUS BARREIROS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO.**

RINALDO FARIAS DE VASCONCELOS

Sob a Orientação do Professor

DR. ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Julho de 2011

379.26

V331e

T

Vasconcelos, Rinaldo Farias de, 1959-

Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino técnico em agropecuária no Campus Barreiros - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco / Rinaldo Farias de Vasconcelos - 2011.

88 f.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 84 - 88.

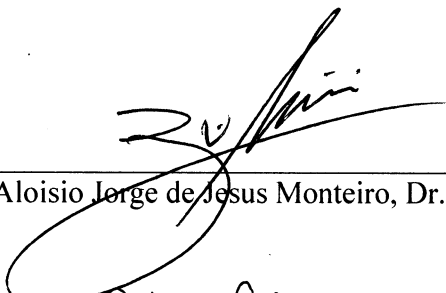
1. Discriminação na escola - Teses. 2. Brasil - Relações étnicas - Teses. 3. Brasil - Relações raciais - Teses. 4. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino - Teses. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Barreiros) - Pesquisa - Teses. I. Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus, 1957-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

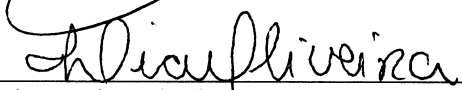
RINALDO FARIAS DE VASCONCELOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.


DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/07/2011.



Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



José Geraldo da Rocha, Dr. UNIGRANRIO

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a minha enorme gratidão aos meus pais, Antonio Euclides de Souza Vasconcelos e Maria Rosa de Farias Vasconcelos (*in memoriam*) que, o seu modo, ensinou-me a ser um homem guerreiro e feliz.

A minha esposa Maria Aparecida da Silva Vasconcelos e aos meus filhos Hermírio Higo da Silva Vasconcelos e Humberto César da Silva Vasconcelos, ao meu primeiro neto, Fernando Rodrigues de Vasconcelos, que nas horas mais angustiante souberam através da compreensão e solidariedade construir o equilíbrio necessário a esta caminhada.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA, pela acolhida durante a realização dos módulos nas cidades do Rio de Janeiro, Vitória de Santo Antão- PE e Urutaí – GO, e proporcionar a oportunidade para a realização desse sonho que é a obtenção do título de mestrado em educação.

Ao campus Barreiros, através de sua diretoria e funcionários, que entendendo o significado dessa empreitada, não mediram esforços para a consolidação deste trabalho.

Ao professor Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, por acreditar na minha utopia, compartilhando minhas ansiedades, dificuldades, sugerindo leituras, emprestando seu conhecimento e orientando a construção de uma proposta de trabalho diferenciada.

As direções e seus funcionários dos campi de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, e Urutaí, em Goiás, pelo desprendimento, durante a realização dos módulos e o estágio pedagógico, a todos nosso muito obrigado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, que trabalharam com a turma 1/2009, a nona desse programa, que com suas capacidades, soube nos orientar nos passos de construção desta pesquisa.

Aos servidores do PPGEA que com sua presteza e dedicação sempre se dedicaram com o melhor propósito possível, para que cada um de nós tivesse as condições necessárias para uma aprendizagem qualificada e um ambiente saudável.

A CAPES pelo apoio financeiro, que contribuiu para a realização deste trabalho.

Ao Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, por ter proporcionado aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a realização desse sonho que se tornou uma realidade.

Aos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries e os professores do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, que se dispusera a colaborar com a realização desta pesquisa, colocando-se a disposição para a realização das entrevistas.

Por último, mas com uma grande importância, a todos os colegas que fizeram parte da turma 1.2009 do PPGEA, em particular ao amigo Raimundo Eudes, cearense cabra da peste, com o qual dividimos diversas vezes o alojamento e a mesa de nossas refeições, assim como, a troca de experiências vivenciadas em nossas unidades de ensino.

A todos o meu muito obrigado e agradecimentos sinceros.

RESUMO

VASCONCELOS, Rinaldo Farias de. **Estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.** 2011. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2006.

A presente pesquisa tem o propósito de analisar as implicações na implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileiro e Indígena no contexto da educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, a partir das experiências dos professores (as) e dos alunos (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do Campus Barreiros - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, dando enfoque às relações étnico-raciais e as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas no cotidiano escolar. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa é de caráter qualitativo descritivo, tendo como instrumento para a pesquisa de campo a entrevista semi-estruturada. Este estudo nasceu a partir da observação de que há uma grande dificuldade de se trabalhar os conteúdos que norteiam a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar, bem como, às relações étnico-raciais no ambiente de ensino-aprendizagem. Para a abordagem do referencial teórico foi utilizado os trabalhos de Kabengele Munanga, Maria Aparecida S. Bento, Lilia Moritz Schwarcz e Eliane Cavalleiro que insere no debate contemporâneo a discussão sobre as questões étnico-raciais e suas repercussões nas relações entre alunos (as) e professores no ambiente de escolar. A escola, como espaço estratégico, tem um papel fundamental no processo de construção e reconstrução de valores sociais, por isso necessário se faz um novo olhar sobre a questão racial no contexto escolar, já que o sistema de ensino brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica, monocultural, discriminatória de caráter racista e excludente.

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais, Etnia, Raça, Preconceito e Discriminação Racial.

ABSTRACT

VASCONCELOS, Rinaldo Farias de. **Study of the history and culture of Indigenous and Afro-Brazilian: limits and possibilities of implementation in the context of technical education in Agriculture on Campus Barreiros – Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco.** 2011. 82p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011

This search has the purpose of to analyze the implications for the implementation of the study of history and culture of Indigenous and Afro-Brazilian in the context of basic education and other levels and education arrangements, from the experiences of teachers and students of the technical course in agriculture, integrated into the high school Campus Barreiros – Federal Institute of Education, Science and technology of Pernambuco, focusing on ethnic-racial relations and reparations policies, recognition and appreciation of affirmative actions in everyday life at school. From the point of view of how to approach the problem, the search is qualitative descriptive character, having as a tool for field research to interview structured way. This study was born from the observation that there is a great difficulty to work with the contents that guide the theme of history and indigenous and Afro-Brazilian culture in the school context, as well as, ethnic-racial relations in the teaching-learning environment. To approach the theoretical reference was used the works of Kabengele Munanga, Maria Aparecida S. Bento, Lilia Moritz Schwarcz and Eliane Cavalleiro that inserts in the contemporary debate on the issues discussion-ethnic racial and their repercussions on relations between students and teachers in the school environment. The school, as A strategic area, has a key role in the process of construction and reconstruction of social values, so necessary if makes a new look on the racial issue in the school context, since the Brazilian education system is based on a Eurocentric vision, monoculture, discriminatory and exclusionary racist character.

Key words: Ethnic-Racial Relations, ethnicity, race, prejudice and racial discrimination.

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFET-PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IHG's	Institutos Históricos e Geográficos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PCNs.	Parâmetros Curriculares Nacionais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 CAPÍTULO I AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	4
1.1 A teoria de branqueamento e o mito da democracia racial no Brasil.....	13
1.2 A questão Racial no Período Vargas.....	17
1.3 Política Educacional e a Questão Racial Brasileira.....	20
2 CAPÍTULO II OS CAMINHOS DA PESQUISA E SEU PERCURSO	
METODOLÓGICO	24
2.1 Do Patronato Agrícola a criação do Campus Barreiros.....	32
2.2 O Pesquisador Frente ao Problema	36
2.3 A Construção Metodológica e os Instrumentos de Pesquisa	39
3 CAPÍTULO III O AMBIENTE ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DO	
ESTUDO ÉTNICO-RACIAL	43
3.1 As vozes dos professores e professoras do Campus Barreiros	49
3.2 As vozes dos Alunos e Alunas do Campus Barreiros.	56
4 CONCLUSÕES	73
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o propósito de analisar as implicações na implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, a partir das experiências de professores (as) e alunos (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, no Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, dando enfoque às relações étnico-raciais e as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas no cotidiano escolar.

A pesquisa se revela pertinente pelo contexto histórico que carrega, assim como se insere no debate contemporâneo sobre a implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ambiente escolar, abrindo desta forma a discussão sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar e sua relação com o processo de incorporação de novos elementos conceituais que auxiliie professores e alunos na (re) construção de uma nova história que reporte sobre a importância dos aspectos econômico, sociais e culturais do mundo afro e indígena na formação da nação brasileira.

A questão racial no Brasil tem suas raízes desde a colonização e se estende até hoje. Vários estudos, tais como de Freyre (2006), Fernandes (2008), Silva (1995), entre outros foram e continuam sendo feitos para entender as principais causas e como foram gestados os elementos que fomentam os pensamentos em relação ao preconceito e racismo.

A discussão sobre a questão racial toma corpo a partir do momento em que se busca criar uma identidade nacional, formada por três componentes o afro (negro), o europeu (branco) e o nativo (índio). Assim essa fusão das três raças levou a compreensões distintas, tais como destaca Viana (1922 apud BASTOS, 2006) “[...] o valor de um grupo étnico é aferido pela sua maior ou menor fecundidade em gerar tipos superiores, capazes de ultrapassar pelo talento, pelo caráter ou pela energia da vontade, o escalão médio dos homens da sua raça ou do seu tempo”.

Em Fernandes (2008), a discussão surge pela dualidade de igualdade perante a lei e a desigualdade real, ligado a nova condição jurídica e política dos negros que tiveram a sua inclusão na sociedade conforme as prerrogativas sociais que a situação propiciava. (BASTOS, 2006)

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso a direitos fundamentais que contribuíssem com sua formação cidadã. Entre os milhares de excluídos, uma parcela muito representativa era formada por afros descendentes e indígenas, o que produziu ao longo dos mais de quinhentos anos de formação da nação brasileira um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais de origem indo-afro e brancos.

O que se percebe a partir dessas constatações é de que durante o processo de formação da sociedade brasileira ocorreu, no seu aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo.

O tempo passou, mas o negro, assim como o indígena, ainda sofre com o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Portanto, essa condição ainda é consequência do histórico treze de maio, quando a escravidão foi abolida sem nenhum projeto de benefício social para os negros e o processo de aculturação indígena, ocorrido durante o período colonial e pós-colonial brasileiro.

Ainda, segundo Fernandes (2008), o negro brasileiro, além de enfrentar as barreiras sociais, enfrenta no dia a dia as barreiras raciais, uma vez que as desigualdades sociais cada vez mais presentes na sociedade brasileira são reflexas de uma estrutura construída ao longo de uma história de escravização e opressão das culturas que dela fizeram parte.

Por sua vez, o índio brasileiro, também, vítima da política mercantilista desenvolvida pela coroa portuguesa e outras nações européias presente no território brasileiro é expropriado de suas terras, buscando refúgios em áreas que possam oferecer melhor proteção e condição de sobrevivência. Em condições menos conflituosas, se condicionam ao processo de catequização desenvolvido pelos jesuítas, criando um paradigma de aculturação coercitivo e preconceituoso em relação aos seus valores étnicos.

Após mais de quinhentos anos de Brasil e aproximadamente quatrocentos anos de escravidão e subserviência das populações negra e indígena, torna-se necessário, trazer a discussão e reflexão da situação que ainda se encontram os brasileiros afros descendentes e os descendentes indígenas, os quais carregam consigo a herança de um passado cruel, cujas marcas por liberdade há muito iniciada, insiste em permanecer e alimentar nos dias de hoje a ânsia por reparações no que diz respeito às dívidas social, econômica e política.

Portanto, em decorrência da necessidade de repensar o papel do afro descendente e do indígena na sociedade brasileira, torna-se necessário desconstruir a história, e analisar como são trabalhados os temas que abordam as questões étnico-raciais no Brasil, verificar a maneira como são abordados em sala de aula, bem como contribuir para uma prática social que aponte para um caminho de uma construção de uma sociedade mais justa.

Essa discussão de imediato se remete ao campo da História, da produção das relações e das representações sociais mantidas entre brancos, negros e índios. Para Bento (1999) a ideologia racial está intimamente ligada à formação do Estado Nação, ou seja, as nações européias precisavam de um discurso que legitimasse a exploração que eles empreenderiam aos outros povos “diferentes” em especial aos negros e índios. Dá-se então, a partir da conquista do Novo Mundo, toda uma ideologia que deixou marcas profundas através dos tempos, principalmente no imaginário do brasileiro.

Para entender melhor a construção desse imaginário legitimador das relações étnico-raciais no Brasil e de suas conseqüências, é preciso entender alguns conceitos que se relacionam ao encontro dos brancos, negros e índios. Entre esses conceitos tem-se o que é raça, etnia, preconceito, discriminação e racismo.

Em tempos atuais, quando se discute a implementação da Lei 11.645/2008 que aborda a temática do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto escolar, ainda se faz necessário à busca por respostas sobre como foi o processo de acesso do negro e do índio à escolarização.

No que se refere ao desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado como recurso a aplicação de entrevistas com professores e alunos do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, complementado por pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e suas implicações no contexto escolar e análises documentais que nos remetem ao processo de legalização da implementação das diretrizes que norteiam o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Este trabalho foi dividido em três capítulos no qual o primeiro apresenta um recorte sobre o processo de constituição das relações étnico-raciais no Brasil e suas intercalações no processo histórico brasileiro e a política educacional brasileira.

O segundo capítulo destaca os passos metodológicos e o referencial teórico que nortearam a pesquisa realizada no Campus Barreiros – IFPE.

É importante destacar que a metodologia utilizada teve como suporte teórico a possibilidade de abertura de espaço de vivência e discussão, onde os componentes dos grupos de docentes e discentes por turma seriada refletissem sobre suas práticas pedagógicas, a partir de relatos de vivências de situações de racismo ou preconceito racial no ambiente escolar ou fora dele.

O terceiro capítulo retrata a pesquisa de campo, utilizando-se do instrumento da entrevista semi estruturada, destacando as vozes dos professores e alunos do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio do Campus Barreiros – IFPE.

Por fim, apresento as conclusões do presente trabalho destacando os limites e as possibilidades para a implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto do ensino técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, no Campus Barreiros – IFPE, destacando algumas evidências onde ainda não se atingiu a um grau de valorização por parte da comunidade escolar no que tange a importância deste estudo na formação profissional e cidadã do corpo discente.

As ações ainda são pontuais, não se transformaram em elementos permanentes. Os programas do curso técnico, integrado ao ensino médio, ainda amarrado as concepções didático-pedagógica tradicionais não condicionam o desenvolvimento de práticas que se transformem em políticas permanentes dentro do ambiente escolar.

A garantia de implementação, visibilidade e ampliação de ações de promoção da igualdade racial-étnica e da Lei 11.645/2008 depende do envolvimento de um maior número de pessoas dentro do ambiente escolar, materializando a temática étnico-racial como eixo-temático transdisciplinar e transversal.

No Brasil, bem como em outras sociedades que tiveram sua formação histórica relacionada ao encontro das populações européias com as populações africanas, tornou-se lugar comum se falar “em negros” e “brancos”. É preciso compreender que os interesses de dominação e por lutas de resistência contra as desigualdades sociais estiveram sempre relacionada à construção social da cor e que a possibilidade de perceber a sociedade desta maneira correspondeu a uma construção histórico-social específica e que os africanos introduzidos no Brasil durante os tempos que existiam no continente africano em favor de um novo tipo de identidade, que os identificavam todos como “negros” por oposição ao colonizador “branco”.

Fortalecer a formação e reatualização de uma consciência negra e indígena no país é certamente uma estratégia importante num mundo onde o racismo, os preconceitos e a discriminação existem efetivamente.

1 CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Não é de hoje que se discute o problema das políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativa no Brasil. Joaquim Nabuco em sua obra “O Abolicionismo” predizia que a escravidão era um crime contra a civilização “cujos vícios degradavam moralmente mais o senhor que o próprio escravo”. Rui Barbosa, político liberal e Ministro da Fazenda da Velha República, sob a falsa argumentação de impedir a cobrança de indenizações pelos escravos libertos, mandou queimar todos os arquivos e registros de ingresso de africanos no Brasil (1891/1892) cometendo outro crime contra a história dos brasileiros, porém denunciava “a escravidão é uma nódoa que jamais será apagada da história do Brasil”.

Historicamente, o Brasil teve, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente e indígena. Em 1854, já se estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores¹. Em 1878, os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares².

Para o entendimento das relações étnicas no Brasil, é necessária uma reflexão sobre a questão racial, uma vez que a afirmativa de que a população brasileira é o resultado de uma grande mistura humana, portanto “somos todos iguais” é reproduzida de forma consistente na sociedade, desenvolvendo a crença de que sempre esteve tudo bem e que não há preconceito ou discriminação racial no Brasil, pois vivendo numa democracia racial não haveria espaços para conflitos relacionados com a “cor da pele”, porém, embora tal discurso seja propagado, ainda que de forma majoritária e velada nas relações étnicas, o acesso do negro aos direitos sociais mais elementares é negado em setores importantes da sociedade como educação, saúde, habitação e outros direitos sociais, políticos e econômicos. Como disse Florestan Fernandes (1972): “O brasileiro tem preconceito de ter preconceito”.

Guimarães (apud Sousa,1997) define assim o racismo brasileiro:

Sem cara, travestidos em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo e negado como antinacional a presença integral do afro-descendente ou do índio brasileiro. Para esse racismo, o racista é aquele que separa não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo para ele, é o racismo do vizinho – o racismo americano. (GUIMARÃES *Apud* SOUSA, 1997, p.40)

Este olhar de que não existe discriminação racial no Brasil foi arquitetado através do mito da democracia racial e, por causa dessa perspectiva, constituiu uma falsa idéia de igualdade racial, o que é possível identificar contradições na percepção na maioria dos brasileiros que embora percebam a existência da manutenção do racismo, não se percebem ou se reconhecem com posturas ou atitudes racistas, mantendo assim, tal ideologia e confirmando o poder que esse discurso tem de dominação da mente do outro, fazendo dessa forma com que as diferenças não sejam perceptíveis ou ainda, que caso sejam, acabem se

¹ Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.

² Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878.

naturalizando. Assim, concordamos com a afirmação de Sousa (1997) de que, “nenhuma diferença é naturalmente visível se não induzida por recursos ideológicos. A cor da pele ou a raça só são atributos classificatórios se tiverem algum significado atribuído. No caso do racismo o branco é bom, positivo e negro é ruim, negativo.” (p.30)

Vale destacar que nem todos compartilham desse pensamento e desde a década de 1970, os ativistas do Movimento Negro intensificaram e fomentam debates sobre o racismo, que por sua vez tem crescentemente conscientizado a nação sobre a sua existência ficando evidenciado que se há percepção sobre tais aspectos, então, como pode existir uma democracia racial no Brasil, onde é clara a existência dessas diferenças e força que estas possuem dentro de nossa sociedade? Paralelamente, os estudos sobre as desigualdades sócio-raciais no Brasil, feitos por organizações internacionais, como as Nações Unidas, e por entidades especializadas, tais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, confirma estatisticamente as denúncias. Estas constatações sobre a realidade sócio-racial predominante no Brasil convergem no sentido de expor duas realidades antagônicas dentro de um mesmo país.

De acordo com o IBGE (2000), cerca de 76 milhões de pessoas, representando aproximadamente 40% da população brasileira, se assume oficialmente como preta e parda, o que faz com que o Brasil tenha o maior contingente de afro descendente do mundo. A sua condição de excluídos é evidenciada em todos os dados de análise da realidade brasileira. Na educação, 87% das crianças que estão fora da escola são negras, a evasão escolar é de 65% maior entre os negros. O salário médio de um homem negro no Brasil não chega à metade do que recebe um homem branco. De acordo com o IPEA (2005), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, uma mulher negra tem rendimentos que só chegam a 30% do salário de um homem branco. O relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os indicadores sociais do Brasil reafirma este quadro. Observamos:

Pelos dados mais recentes (...) a diferença na incidência da pobreza entre brancos e negros está associada à renda média mensal dos dois grupos que, segundo estudo recente do IPEA, é de R\$ 400,00 e R\$ 170,00, respectivamente. Com relação a apropriação de renda a diferença também é significativa: a população branca do país é, em média, 2,5 vezes mais rica que a população negra. (ONU *apud* ROCHA, 2006, p. 13)

O racismo tem como pano de fundo uma construção ideológica de justificação, classificação e naturalização, a fim da manutenção de privilégios de um grupo sobre o outro. No Brasil, cruzaram-se dois movimentos ideológicos, o da ideologia da dominação racial, que ao difundir ideais de inferioridade do negro justificava a escravidão e o mito da democracia racial que ao negar a dura realidade do negro brasileiro naturalizou as desigualdades raciais.

Apesar da influência marcante da cultura de matriz européia por força da colonização ibérica em nosso país, a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas indígena e africana.

Estimativas demográficas apontam que por volta de 1500, quando da chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, havia aproximadamente 5 milhões de índios. Hoje, essa população está reduzida a pouco mais de 700 mil índios (IBGE, 2001). A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) trabalham com dados ainda muito inferiores: pouco mais de 300.000 índios. Essa diferença ocorre em função de diferentes métodos utilizados para a obtenção de dados. A FUNAI e a FUNASA, por exemplo, trabalham apenas com as populações indígenas reconhecidas e registradas por elas, geralmente as populações habitantes de aldeias localizadas em terras indígenas reconhecidas oficialmente.

Nos dados da FUNAI e da FUNASA, portanto, não está contabilizado o grande número de indígenas que atualmente reside nas cidades ou em terras indígenas ainda não demarcadas ou reconhecidas, mas que nem por isso deixam de serem índios. O IBGE utilizou o método de auto-identificação para chegar aos seus números, o que parece ser mais confiável e realista. Além disso, ainda existem povos indígenas brasileiros que estão fora desses dados, inclusive os do IBGE, e que são denominados “índios isolados”, ou índios ainda em vias de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural.

Os dados da FUNASA são importantes no que se refere às informações sobre as populações indígenas que vivem nas terras indígenas. Segundo dados do Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena/SIASI/FUNASA, o contingente populacional habitante das terras indígenas reconhecidas pelo governo brasileiro e cadastradas pelo Sistema é de 374.123 índios, distribuídos em 3.225 aldeias, pertencentes a 291 etnias e falantes de 180 línguas divididas por 35 grupos lingüísticos (FUNASA, 2002). Dos 374.123 indígenas atendidos pela FUNASA, 192.773 são homens e 181.350 são mulheres. Ainda segundo os dados da FUNASA, a população indígena está dispersa por todo o território brasileiro, sendo que na região Norte concentra-se o maior contingente populacional indígena, com 49%, e na região Sudeste está o menor contingente populacional indígena do país, com apenas 2%.

Desde a década de 1990 vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência, assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação, está reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará.

A criação de organizações indígenas formais que representem os seus interesses perante a sociedade nacional e global e por meio das quais possam ser construídas alianças para resolverem suas demandas constitui um passo importante na redefinição do lugar dos povos indígenas no Brasil. A consolidação do movimento indígena, a oferta de políticas públicas específicas e a recente e crescente revalorização das culturas indígenas estão possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena.

Neste sentido, os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização européia, estão em franca recuperação do orgulho e da auto-estima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país.

Desde a primeira invasão de Cristóvão Colombo ao continente americano, há mais de 500 anos, a denominação de índios dada aos habitantes nativos dessas terras continua até os dias de hoje. Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances.

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do

continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes.

O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

A decisão qualificada tomada pelos povos indígenas do Brasil quanto à valorização positiva da denominação genérica de índio ou indígena, expressa por meio do termo parente, simboliza a superação do sentimento de inferioridade imposto a eles pelos colonizadores durante todo o processo de colonização. É notório que a qualificação estratégica dada à categoria social e política destes termos tenha impulsionado a emergência das reafirmações de identidades étnicas particulares de cada povo com força e clareza nunca antes vistas, ou seja, enquanto a denominação índio ou indígena era negada pelos povos indígenas por ser pejorativa e desqualificadora, as identidades étnicas particulares também eram negadas ou reprimidas.

O racismo e o etnocentrismo se configuram na Europa antes do conceito de raça a ser elaborado. Segundo Seyferth (2002), a noção de raça data do século XVIII:

O esquema hierárquico denominado a grande cadeia do ser antecedeu as classificações taxonômicas que, a partir do século VIII, passaram a utilizar a noção de raça. Essa cadeia representava a ordem universal da natureza segundo o plano do criador (Deus) – um instrumento de hierarquização das coisas terrestres e divinas, pautado pelas semelhanças e diversidade. Hodgem (1964) destacou o ‘amor pelas categorias’, a obsessão em arranjar cada coisa do universo numa lista sistemática. Nesta lista, o lugar do selvagem, fosse ele da América ou da África, situava-se a baixo dos europeus, dada sua associação com decadência, comportamento bestial, irracionalidade bárbara e outros indicadores de sua suposta inferioridade, ainda que considerados um tipo de humanidade. (SEYFERTH, 2002, p. 22)

A classificação da diversidade humana, realizada por Carl Von Linné (1707-1778), o Lineu, naturalista sueco que, inicialmente classificou as plantas em raça ou classes no século XVIII, colocou o europeu numa posição hierarquicamente superior as demais, sendo o negro o mais estigmatizado de todos os grupos. Para Lineu o *Homo Sapiens* seria do tipo:

Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade e governado pelo hábito.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos.

Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo).

Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis. (MUNANGA, 2004, p.25-26)

George Cuvier continuou o trabalho de Lineu e dividiu o reino animal em: vertebrados, moluscos, articulados e zoófitos, e para ele, o *Homo Sapiens* se subdividiu em

três subespécies: caucasiana, mongólica e etiópica. Merecem destaque duas concepções raciais de Cuvier: “a primeira, é a sua representação das raças humanas como uma hierarquia, com os brancos no topo e os negros na base. A segunda é a sua opinião de que as diferenças de cultura e de qualidade mental são produzidas pelas diferenças físicas”. (BANTON, 1977, p. 45)

Segundo Schwarcz (1993), o termo raça é introduzido na literatura especializada no início do século XIX, por George Cuvier, que inaugura a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos.

No século XVIII, a palavra raça era usada para definir a descendência comum de um determinado grupo e, no século XIX, raça se tornou meio de classificação com base em características distintas. (Banton, 1977)

Nos séculos XVII e XVIII, os biólogos acreditavam no paradigma bíblico da descendência una da humanidade. Para os monogenistas, a criação divina compreendia um número limitado de espécies que permaneciam imutáveis. Explicavam as diferenças fenotípicas pela dispersão pós-dilúvio, entretanto, essa tese não conseguia explicar as demais diferenças (culturais) entre os povos, mas foi uma teoria dominante até meados do século XIX. A partir daí, surge a versão poligenista, herética para os modelos da época, porque contestava o dogma monogenista da Igreja e acreditava na existência de vários centros de criação, que corresponderiam às diferenças raciais observadas. (SCHWARCZ, 1993)

O debate entre as correntes monogenistas e poligenistas, se transforma com a publicação de “A origem das espécies”, em 1859 por Charles Darwin. A tese evolucionista foi sendo apropriada por vários campos de conhecimento.

No que se refere à esfera política, o darwinismo significou um base de sustentação teoria para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de ‘seleção natural’ como justificativa para a explicação do domínio ocidental, ‘mais forte e adaptado’. (HOBSBAWN, NERÉ, TUCHMAN *Apud* SCHWARCZ, 1993, p. 56)

Para Arendt (1989), o darwinismo criou dois conceitos importantes: “sobrevivência dos mais aptos”, (camadas superiores da sociedade) e a teoria da evolução humana a partir da vida animal que originaram a eugenia³ [...] “bastava transformar o processo de seleção natural, que funcionava às ocultas do homem, em instrumento racional, conscientemente empregado.” (ARENDDT, 1989, p. 209)

Essas teorias raciais dominavam o mundo naquela época. Aqui no Brasil, as doutrinas evolucionistas, positivistas e darwinistas, chegaram a partir de 1870. O “darwinismo social” ou “teorias das raças” eram contrários as miscigenações, uma peculiaridade brasileira. Essa nova perspectiva acreditava que não se transmitiam caracteres adquiridos, nem por um processo de evolução social. Dessa forma, enalteciam a existência de “tipos puros” e entendiam a mestiçagem como sinônima de degeneração racial e social. (SCHWARCZ, 1993).

A teoria da degeneração humana como resultado da mistura racial, encontra em Arthur Gobineau seu maior defensor. Autor de uma das mais negativas versões do “futuro das

³ O termo eugenia – eu: boa; genus: geração; foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Na época, conhecido por seu trabalho como naturalista e geógrafo especializado em estatística, escreveu seu primeiro ensaio na área de hereditariedade humana em 1865, após ter lido “A origem das espécies”. (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

espécies” acreditava que o cruzamento entre as raças levaria à degeneração e a decadência da humanidade. Ele pretendia criar uma elite que substituísse a aristocracia.

Em lugar de príncipes, propunha uma “raça de príncipes”, os arianos que, segundo dizia, corria o risco de serem engolfados, através do sistema democrático, pelas classes não-arianas inferiores. [...] Graças a raça, podia ser formada uma elite com direito prerrogativas das famílias feudais, e isso apenas pela afirmação de que se sentiam como nobres; e bastava aceitar a ideologia racial para provar o fato de ser ‘bem nascido’ e de ter ‘sangue azul’ em suas veias: a origem superior recebida pelo nascimento implicava direitos superiores. (ARENDDT, 1989, p. 203)

As teorias de Gobineau encontraram terreno fértil no Brasil. Quando aqui esteve, declarou: “Trata-se uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia”. (READERS⁴ 1988 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 13). A mestiçagem como razão da decadência das civilizações, torna-se a degeneração racial um dos principais dogmas do racismo científico (SEYFERTH, 2002).

Schwarcz (1993) destaca que mesmo sendo teorias incompatíveis, o darwinismo social e o evolucionismo social realizam um casamento perfeito no Brasil. Elas são redefinidas de modo que se aproveite de cada uma aquilo que é pertinente ao novo projeto de país que se pretende construir.

Munanga (2004) afirma que na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Em 1684, o francês François Bernier empregou o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.

Durante os séculos XVI e XVII, o conceito de raça passou efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, ou seja, o conceito de raça “pura” foi transferido da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeito entre classes sociais, na época a nobreza e a plebe, sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

Compreendendo que os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar pensamentos, é preciso estabelecer critérios com base nas semelhanças e diferenças. Assim no século XVIII, a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor de águas entre as raças. Por isso, a espécie humana ficou dividida em três raças estanques: raça branca, negra e amarela.

Munanga (2004) destaca que a partir dos progressos realizados na própria ciência biológica, como a genética humana, biologia molecular e a bioquímica, os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-las em raças estanques. Ou seja, do ponto de vista científico da diversidade humana, as raças não existem.

Ele ainda afirma que se os naturalistas dos séculos XVIII e XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam causado nenhum problema à humanidade. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças.

⁴ READERS, George. O Conde Gobineau no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra e amarela” e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, consideradas, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p. 22).

Para Munanga o conceito de raça, tal como empregamos hoje, é um conceito ideológico, pois assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. Sendo assim, os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul ou em qualquer outra parte do planeta terra. O conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico. Para o autor,

Embora a raça exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um léxico mais aceitável que a raça. (MUNANGA, 2004, p. 27)

Portanto, percebe-se que a partir da abordagem de Munanga, o conceito raça tem uma concepção morfológica.

O uso do termo raça por estudiosos (as), como também pelo Movimento Negro, não está ligado a ideia de que existem raças superiores e inferiores.

Os grupos lançam mão do conceito, dando-lhe outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Ou seja, ao utilizar o conceito raça negra no Brasil denunciam o racismo, alertando para o fato de que aqueles classificados como negros (pretos, pardos, morenos e mulatos) estão expostos a condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quando comparados ao segmento branco da população brasileira. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175)

Stuart Hall (2002), no seu trabalho “Diáspora: identidade e mediações culturais” designa raça como uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Contudo como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.

Assim sendo, o autor entende raça como uma categoria organizadora das formas de falar, dos sistemas de representação e práticas sociais, correspondendo, portanto, a marcas simbólicas a fim de diferenciar um grupo de outro.

Giralda Seyferth decorre sobre o assunto afirmando que:

Raça constitui-se, pois um conceito acadêmico em permanente apropriação por diversos segmentos da sociedade, afirmando como saber científico a questão da diversidade humana tomada como sinônimo de desigualdade, negando a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas. (SEYFERTH, 2002, p. 28)

Para a autora trata-se de uma invenção desenvolvida para interpretar a história das nações, história essa considerada como ciência natural.

A idéia de raça tem, pois, relevância no sentido em que é usada para separar, na sociedade, as chamadas minorias, como critério de diferenciação de grupos, porém nunca é unívoca. As minorias sejam elas de concepções raciais, étnicas ou nacionais, são tanto definidas por critérios exclusivos como inclusivos e, esses critérios comportam elementos que estabelecem uma especificidade cultural, simbólica ou não, racial ou outras.

Segundo Seyferth, ao estudar as relações raciais não se pode prescindir do conceito de raça, científico ou popular, ainda que este seja carregado de preconceitos.

Petronilha Beatriz Silva (BRASIL, 2004), afirma que o conceito de raça tem uma conotação política e é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O conceito de raça ao ser usado com conotação política permite, por exemplo, aos negros valorizar a característica que difere das outras populações e romper com as teorias raciais que foram formuladas no século XIX e até hoje permeia o imaginário popular.

Barros (2009), fazendo menção à construção social da cor afirma que ninguém pediu para ser negro ou branco e destaca que:

Na verdade, não se enxerga um homem como negro ou branco. Enxerga-se um homem (ou a si mesmo) como negro ou branco porque se aprendeu a enxergar os homens como negros ou brancos, ou outras categorias mais. De igual maneira, ninguém nasce negro ou branco, aprende-se a ser negro ou branco no seio de determinadas sociedades que, através de indelévels e complexos processos culturais, terminam por implantar esta forma de percepções na mente de cada um dos indivíduos que a constituem. (BARROS, 2009, P. 11)

Para o autor, na história do Brasil, a construção social da cor sempre esteve simultaneamente atravessada por interesse de dominação e por lutas de resistência contra as desigualdades sociais.

Ao fazer uma abordagem a respeito da espécie humana, Maria Aparecida Silva Bento (1999), fornece a seguinte informação:

Todos os seres humanos possuem na pele um pigmento amarelo-escuro denominado melanina. Mas, a presença dele é variável em cada grupo humano: presente em grande quantidade, a pele adquire tonalidade Marrom ou preta: em baixíssima quantidade, a pele assume a cor branco-rosada; em quantidade mediana, resulta no amarelo escuro ou no amarelo claro. O organismo humano, assim como as plantas e outros animais, busca constantemente adaptar-se às condições ambientais de cada região. Por isso, quanto mais intenso os raios solares de uma região, mais escura será pele dos grupos humanos que a habitam. Isso não significa que a pele escura de um negro que reside num país frio resulta de efeitos diretos do sol. Ele possui heranças genéticas de um grupo humano que, tendo vivido milhares de anos em determinado ambiente, desenvolveu a capacidade de formar melanina em grande quantidade. Independentemente da exposição do sol. (BENTO, 1999, p. 18)

É preciso destacar que por incrível que possa parecer, a pele pode ser considerada o maior órgão do corpo humano. É nela que se abrigam as sensações e o único dos cinco sentidos absolutamente vital para a sobrevivência dele: o tato.

Nós não conseguiríamos sobreviver se não conseguísse diferenciar, pelo toque, a água quente da água fria. Se não existisse a dor, possivelmente nós comeríamos a própria língua junto com as refeições, sem se quer notar. Talvez só percebêssemos que pisamos num prego muito tempo depois, quando o ferimento já tivesse infeccionado.

A pele evita a perda dos líquidos do corpo e impede que os órgãos fiquem expostos ao sol, à chuva, ao vento, aos insetos, fungos e germes.

Em todas as épocas e culturas, a humanidade tem usado a superfície do corpo como suporte para a expressão, desenhos, tinturas e inscrições.

Como pesquisador e professor, compreendo que ao referirmos ao termo raça não se precisa considerá-lo como algo a mais, isto é, algo que é adicionado, porém, aceitá-lo como parte integrante e constitutiva de nossas experiências cotidianas mais comuns. No Brasil, no entanto, existiu e existe uma tentativa, de parcela significativa dos setores dominantes, de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais. Só muito recentemente, vozes dissonantes têm chamado a atenção dos brasileiros sobre a singularidade e a especificidade de nossas relações raciais.

Entretanto, é pertinente entender também a perspectiva étnica pela compreensão de que a problemática estudada se dá no centro da cultura ampla, transcende a questão do combate ao racismo, procura uma inserção nas questões da base material e imaterial produzida pelas populações. Existe nesse campo de estudo uma demanda pela questão da base africana na cultura brasileira que passa pela vertente da história sócio-político dessa população e de sua relação com a ancestralidade africana.

Para Guimarães (1999 a.), raça “é um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais”, portanto, segundo este autor, existe como raça social e não biológica.

A referência de raça social se configura como parte da questão, pois seu enfoque tem o limite da avaliação do legado africano, ou seja, não basta o reconhecimento de que a idéia de raça constituía o racismo, mas ter a visão de que a história da população negra é muito mais ampla do que este racismo. Para isso, se coloca a necessidade de se evidenciar as africanidades brasileiras, como produção intelectual e cultura brasileira material e imaterial de origem ou base africana.

Historicamente, a palavra etnia significa “gentio”, proveniente do adjetivo grego *ethnikos*. O adjetivo se deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física.

O termo étnico é geralmente, segundo Petronilha Beatriz Silva (BRASIL, 2004), marca nas relações tensas por causa das diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos que caracterizam a raiz cultural plantada, ancestralidade dos mais diversos grupos, que difere em visão de mundo, valores e princípios de origem indígena, européia ou africana.

O termo étnico é fundamental para demarcar que indivíduo pode ter a mesma cor da pele que o outro, o mesmo tipo de cabelo e traços culturais e sociais que os distingue, caracterizando assim etnias diferentes.

Raça e etnia são dois conceitos relativos a âmbitos distintos. Raça refere-se ao âmbito biológico, referindo-se a seres humanos, é um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética. Portanto, a cor da pele, amplamente utilizada como característica racial constitui apenas uma das características que compõem uma raça. Entretanto, apesar do uso freqüente na

Ortodontia, um conceito crescente advoga que a cor da pele não determina a ancestralidade, principalmente nas populações brasileiras, altamente miscigenadas. Etnia refere-se ao âmbito cultural. Um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades lingüísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território.

Embora a categorização de indivíduos em raça e etnia seja amplamente utilizada, tanto em diagnóstico quanto na pesquisa científica, seus significados são frequentemente confundidos ou mesmo desconhecidos no meio acadêmico.

O termo “raça”, de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais pelos maus usos a que se prestou. Nas ciências biológicas, como já vimos anteriormente, raça é a subdivisão de uma espécie, cujos membros mostram com frequência certo número de atributos hereditários. Refere-se ao conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, o formato do crânio e do rosto, tipo de cabelo etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade.

O conceito de raça, portanto, assenta-se em conteúdo biológico, e foi utilizado na tentativa de demonstrar uma pretensa relação de superioridade/inferioridade entre grupos humanos. Convém lembrar que o uso do termo “raça” no senso comum é ainda muito difundido, para reafirmação étnica, como é feito comumente por movimentos sociais, ou nos contextos ostensivamente pejorativos que alimentam o racismo e a discriminação.

Por sua vez, o conceito de etnia substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia estende-se a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura.

1.1 A teoria de branqueamento e o mito da democracia racial no Brasil

A idéia de transformar uma raça, definida como negra, em outra, definida como branca, é expressão de um processo de secularização da concepção do mundo e representa mais uma etapa da história de ressignificação do ideário do branqueamento que ganhou grande importância no discurso daqueles que ansiavam pela modernização do país. Esse ideário seria rearticulado uma última vez por meio de uma adaptação local de teses culturalistas, conforme a obra de Gilberto Freyre, que buscava transpor, de certo modo, o discurso sobre a mistura feliz entre raças inferiores e raças superiores para o plano das culturas. Na análise de Freyre, a mestiçagem aparece como uma espécie de ponte que aplaina e supera os desajustes raciais e culturais entre negros, brancos e índios e, dessa forma, teria viabilizando a formação da nação/cultura brasileira.

Desmistificar o mito de uma democracia racial, seu suporte ideológico no contexto de um estado capitalista, sustentado por categorias cognitivas do racismo benigno, que se manteve com a teoria do branqueamento para atingirmos o ideal europeu de civilização, que depois de seu fracasso, foi substituído pelo mito da democracia racial, para entender as relações racistas inerentes à sociedade brasileira, representa um grande esforço de todo nós no sentido de construir uma sociedade multicultural sem os estigmas do Brasil Colônia e Imperial.

Desde o primeiro contato entre o colonizador português, o escravo africano e o nativo indígena a fábula das três raças é contada de geração a geração, propagando o fato de que o povo brasileiro é resultante da mistura entre brancos, negros e índios. Essa idéia traz em sua essência a crença de que o Brasil, fruto desta mistura, é um lugar onde as relações ocorrem de forma harmônica e pacífica, em um verdadeiro paraíso de respeito racial e humano.

Gevanilda Santos (2009) afirma que “o ideal do embraquecimento da população brasileira surgiu entre o final do século XIX e o início do século XX”. Para a autora:

A miscigenação ocorreu mais intensamente com as relações entre o homem português e a mulher indígena e negra – muitas vezes de forma violenta. Assim, surgiram os mamelucos ou caboclos (mistura do branco com o indígena) e os mulatos (mistura do branco com o negro). (SANTOS, 2009, p. 41)

Para a autora, o colonialismo, dominado pelo sistema patriarcal, intensificou a mestiçagem da população brasileira. Os proprietários rurais utilizavam seu poder para cometer abuso sexual e todo tipo de violência contra a mulher negra e indígena.

O mito da democracia racial possibilitou que uma das formas mais perversas de racismo se propagasse no Brasil, aquela mascarada pelo status democrático, cuja aceitação e compreensão das diferenças não passam de pura dissimulação.

Para Florestan Fernandes (2003), os mitos nascem para tentar mascarar uma realidade e acabam por revelar a realidade íntima de uma dada sociedade. Se entendermos o branqueamento numa perspectiva antropológica, ou seja, como uma construção simbólica, a idéia de transformar corpos negros em corpos brancos é apenas um aspecto de um ideário muito mais profundo e abrangente. A ideologia do branqueamento costuma ser associada, no Brasil, aos projetos imigracionistas que, na virada do século XIX para o século XX, trariam milhares de europeus brancos ao país. A idéia da imigração européia, que já fazia parte dos primeiros abolicionistas, no início do século XIX, visava não apenas modernizar a produção, mas de iniciar o processo de miscigenação e branqueamento da população, fator preponderante a ser enfrentado na construção da nacionalidade brasileira.

Andreas Hofbauer (2003), no seu artigo intitulado “O conceito de raça e o ideário do branqueamento no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro” destaca que:

Tanto as análises de tipo “cultural-antropológica como as abordagens mais “sociológicas entendem que a ideologia do branqueamento nasceu num momento de incertezas, no contexto histórico-político da transformação da sociedade escravista em um novo modelo social, o sistema capitalista. Afirma-se que as teorias raciais clássicas, que ganharam força a partir da segunda metade do século XIX na Europa e nos EUA, e que condenavam a miscigenação, punham em xeque a viabilidade do projeto de modernização do país. (HOFBAUER, 2003, p.68)

Para Hofbauer, segundo esta análise, a idéia de branqueamento serviu como uma saída ideológica para este momento crítico de transformações na política e na economia. Serviu também a elite política e econômica do país como argumento para promover uma grande campanha de importação de mão-de-obra branca européia - o que teria como efeito colateral a Marginalização (não-integração) dos negros na nova sociedade de classe que estava surgindo nos centros urbanos do país.

No Brasil especificamente, houve a disseminação entre a população da inexistência de conflitos entre as raças e incentivo a mestiçagem para que houvesse o embraquecimento populacional. Ao mesmo tempo em que se estabeleciam discussões enormes para determinar a superioridade de algumas “raças” sobre outras e estimular ou bloquear sua imigração, louvava-se a democracia racial brasileira e a miscigenação que essa possibilitava.

Dessa forma, o avanço e o progresso do país para a elite brasileira estavam na tese do branqueamento. Podemos entender isso através das explicações de Joaze Bernardino (2002):

A tese do branqueamento, compartilhada pela elite brasileira, era reforçada, de um lado, por uma evidente diminuição da população brasileira negra em

relação à população branca devido, entre outros fatores, a uma taxa de natalidade e expectativa de vida mais baixa e, por outro lado, devido ao fato da miscigenação produzir uma população gradualmente mais branca. (BERNARDINO, 2002, p. 253)

Assim, o ideal do branqueamento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca.

Tanto o mito da democracia racial quanto o ideal do branqueamento passam a fazer parte do imaginário nacional, por meio da harmonia entre as raças e da valorização da estética branca em detrimento da estética negra.

A partir dessas teses o Brasil passa a ser pensado como um país sem raça, pois através da miscigenação haveria uma suposta diluição da essência das três raças (índio, negro e branco) e o surgimento da raça brasileira. Isso se reflete nas decisões de implantações de políticas públicas, já que de acordo com esse pensamento não se justifica falar em correção de distorções para a população negra, uma vez que, não existem raças no Brasil.

O branqueamento foi uma pressão cultural exercida por uma hegemonia branca, para que o negro negasse a si mesmo, no corpo e na mente, como uma espécie de situação para se integrar na nova ordem social. (BENTO; CARONE, 2002)

Isso faz com que o negro sofredor do racismo, acabe favorável à necessidade da busca da miscigenação, para assim “branquear” a família, para ele então sinta menos preconceito, sem enxergar que noções, tanto de miscigenação quanto de pureza racial, são construções político-sociais utilizadas por setores da sociedade que pretende se manter dominante. (MUNANGA, 1999)

Assim, as diferenças sociais existentes entre brancos e negros no Brasil não são reflexos do acaso, do desenvolvimento natural das forças produtivas, nem da existência da escravidão, como também não advém de uma legislação.

“(…) Essa exclusão parece ter sido o resultado de uma atuação coerente, apoiada por um racismo ‘científico’, que legitimou iniciativas políticas (...) como no caso dos privilégios concebidos à imigração que tiveram como consequência uma entrada maciça de brancos no país.” (CORRÊA, 2001, p. 43)

Para Mariza Corrêa, antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos, a nação foi pensada em termos de raça.

Alguns traçam o surgimento da idéia de democracia racial para épocas bem passadas. Elide Rugai Bastos afirma que "o mito da democracia racial foi germinado longamente na história do Brasil através de afirmações que apontavam o tratamento concedido ao escravo como ‘suave’, ‘cristão’ e ‘humano’ e que só vai ganhar sentido e objetivar-se com a Abolição e a implantação da República". (BASTOS, 1987, p. 147).

Para Andrews, o conceito de democracia racial "foi claramente tomando forma já nas primeiras décadas deste século XX, e suas raízes remontam ao século passado XIX, quando as restrições datadas do domínio colonial português eram explicitamente declaradas ilegais ou simplesmente caíam em desuso" (ANDREWS, 1991 e 1988, p. 203).

Segundo Guimarães, "o mito da democracia racial, foi desenvolvido nos anos de 1920 e 1930, quando se tenta superar o trauma da escravidão negra incorporando, de modo positivo, os afro-descendentes ao imaginário nacional". (Guimarães, 2001, p. 398).

Preconceito e discriminação de brancos para com negros e mulatos é um fenômeno enfocado há décadas. Periódicos de defesa dos negros, nas décadas de 20 e 30 do século XX, denunciaram amplamente a existência de preconceito e discriminação dos brancos para com os negros e mulatos.

George Reid Andrews (1988) documentou esse fato à exaustão no seu livro *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Movimentos de combate às discriminações e jornais como *Getulino*, *O Kosmos*, *O Alfinete*, *A Liberdade* e muitos outros, em períodos diferentes, tinham como matéria constante exatamente preconceito, discriminação e desigualdade e as respectivas reivindicações de mudança na situação.

Apesar disso, cientistas sociais críticos da idéia de democracia racial no Brasil insistem em apresentar suas afirmações sobre o assunto como "descobertas". Inclusive, atribuem ao estudo de Roger Bastide e Florestan Fernandes, realizado para a UNESCO, na cidade de São Paulo no começo da década de 50 do século XX, um papel de alta relevância nesse sentido, já que teria sido o início de uma reviravolta no pensamento social a respeito do assunto. Assim pensam Hasenbalg (1998), Skidmore (1985 e 1994), Winant (1994) e outros.

O fenômeno da desigualdade racial é também antigo no meio da sociedade, especialmente entre os militantes de movimentos sociais anti-racistas, mas tomou ares científicos com trabalhos de Carlos Hasenbalg, que dedica diversos deles ao tema, a partir de 1979, com a utilização de dados censitários e outros dados quantitativos. Tudo se resume, no entanto, em mostrar desigualdades entre as raças na renda, na educação, na saúde, na mortalidade, no emprego e em outros indicadores sócio-econômico.

Nelson do Valle Silva, trabalhando também com o mesmo tipo de dados quantitativos, e às vezes em co-autoria com Hasenbalg, é outro cientista social que tem tratado de, caracterizando a democracia racial brasileira como mito, procurar "desmistificá-la" com dados estatísticos sobre as desigualdades existentes na sociedade brasileira. Nesses estudos sobre desigualdades, a relação dessa variável com discriminação é mais mencionada do que comprovada. Tais estudos são perfeitamente válidos em caracterizar as inegáveis desigualdades existentes na sociedade brasileira. O problema desse enfoque é tomar como causa das desigualdades apenas a discriminação racial, inclusive sem comprovar adequadamente a relação entre as variáveis supostamente envolvidas. Hasenbalg e Silva são as matrizes básicos, e diversos outros autores apenas repetem o que eles escreveram.

Os motivos para essa reação à idéia de democracia racial existindo no Brasil nem sempre são "científicos". A própria motivação para realizar estudos e pesquisas sobre relações raciais ou especificamente sobre democracia racial, pode estar maculada por desejos e intenções científicas. Assim, Roger Bastide afirmou categoricamente que seu objetivo nessas pesquisas era "desmistificar" a democracia racial. Florestan Fernandes não discute, no seu trabalho para a UNESCO, o conceito de democracia racial, mas referindo-se a ele 25 anos depois, afirmou que "se o estudo não tivesse feito nada mais, [...] pelo menos teria desmascarado o mito da democracia racial no país". (FERNANDES *apud* SKIDMORE, 1994, p. 146). Para Florestan, "desmascarar" "o mito da democracia racial" brasileira era aparentemente suficiente. Hasenbalg afirma que está "há vinte anos tentando desmistificar esta idéia de democracia racial no Brasil" (1998, p. 25). Desmistificar o "mito" da democracia racial parece ser, para alguns cientistas sociais, mais importantes do que analisá-lo.

No Brasil, a história de seus conflitos e problemas envolveu bem mais do que a formação de classes sociais distintas por sua condição material. Nas origens da sociedade colonial, o nosso país ficou marcado pela questão do racismo e, especificamente, pela exclusão dos negros. Mais que uma simples herança de nosso passado essa problemática racial toca o nosso dia-a-dia de diferentes formas.

Em nossa cultura poderíamos enumerar o vasto número de piadas e termos que mostram como a distinção racial é algo corrente em nosso cotidiano. Quando alguém auto-define que sua pele é negra, muitos se sentem deslocados. Parece ter sido dito algum tipo de termo extremista. Talvez, chegamos a pensar que alguém só é negro quando tem pele "muito escura". Com certeza, esse tipo de estranhamento e pensamento não é misteriosamente

inexplicável. O desconforto, na verdade, denuncia nossa indefinição mediante a idéia da diversidade racial.

Thales de Azevedo, autor de “Democracia Racial”, analisa o fato de não haver uma linha que divida rigidamente brancos e negros e sua relação com a possível não existência de expressões explícitas de segregação racial no Brasil. Afirma que “o caráter ideológico da chamada democracia racial brasileira tem sido registrado pela maioria dos que fizeram pesquisa sociológica sobre o problema de relações raciais no país”. (AZEVEDO, 1975, p. 35) Mostra esse autor como é operada a racionalização sobre as relações raciais no Brasil, mas que ao mesmo passo não se refletem em mudança nas praticas racistas de que são vítimas os negros.

Roberto Da Matta atribui a uma “aceitação débil” o fato de existir ilusão nas relações raciais no Brasil. Diz estar “realmente, convencido de que a sociedade brasileira ainda não se

26

viu como um sistema altamente hierarquizado, onde a posição de negros, índios e brancos está ainda tragicamente de acordo com a hierarquia das raças”. (DA MATTA, 1997: 46)

Como bem versa Lilia Moritz Schwarcz (2000), a noção de evolução social caíra como um paradigma no período que contempla os anos 1870-1930, banhada por teorias de pensamento como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo.

1.2 A questão Racial no Período Vargas

No período em que se configurou a Era Vargas (1930-1945), o Brasil começava a entrar no capitalismo periférico e enfrentava a questão da identidade nacional. (BENTO, 2009)

Durante os anos de 1930, o Brasil assistiu o crescimento de um pensamento autoritário. Governado por Getúlio Vargas, o país deixou-se seduzir pelo fascismo europeu, relegando para um segundo plano sua proposta de luta pelos ideais democráticos e de restauração da pureza do regime republicano para a reconstrução nacional.

Nesse período surge a Ação Integralista Brasileira (AIB), organização política de extrema direita que tinha como um dos principais objetivos construir no nosso país uma nação genuinamente brasileira, a qual deveria integrar todos os seus habitantes. Esse objetivo está vinculado ao caráter nacionalista do movimento e deve ser vinculados às “raças” presentes na sociedade brasileira de então.

Então, o nacionalismo⁵ é considerado uma das principais características da AIB. Representada no lema “Deus, Pátria e Família”, a nação deveria ser um dos elementos mais valorizados pelos integralistas.

Afirmando-se como a detentora do poder de criar no país uma nova nação, a partir da valorização e conservação dos aspectos genuinamente brasileiros, que seriam a raça e a tradição histórico-cultural nacional, a AIB mantinha uma organização hierárquica rígida, com símbolos e rituais próprios, que auxiliariam na consolidação do seu objetivo.

Para materializar a nação brasileira integral, o Integralismo pretendia modificar a estrutura econômica do país, nacionalizando os bancos, as minas, a energia hidrelétrica, o petróleo e controlar as redes de transportes e comunicação.

⁵ Esta característica, juntamente com o anticomunismo, o antiliberalismo, a antidemocracia, forma a base ideológica do integralismo.

Mais do que controlar a economia, a nação integral deveria privilegiar os elementos culturais que caracterizavam a pátria, o que pode ser apreendido nos objetivos de Plínio Salgado em “afirmar o valor do Brasil e unir todos os brasileiros num só espírito para construir uma nação una, indivisível, forte, poderosa, rica e feliz com o propósito de criar uma cultura, uma civilização, um modo de vida genuinamente brasileiro.” (TRINDADE, 1974, pp. 209-210)

Natália Cruz (2004) destaca que, o integralismo a nação deveria ser racial e etnicamente homogênea. Considerando a realidade multirracial da sociedade brasileira, esta homogeneização se daria por meio da miscigenação da população, até se formar um “tipo humano futuro”. Para os integralistas, a mistura de raças estaria relacionada às tradições históricas, culturais e religiosas presentes na sociedade brasileira desde o processo histórico da colonização. Ou seja, desde a sua formação, o Brasil se apresentava como uma sociedade “mestiça”, constituída por índios, brancos (especialmente portugueses) e negros, o que deveria ser levado em consideração para formar a nação integral.

Para a autora, a defesa da miscigenação pela AIB apresentava o discurso racista do branqueamento da população, pois tinha “o firme propósito de branquear a população brasileira e formar uma raça única: a raça branca”. Nesse sentido, as “raças” que faziam parte da sociedade brasileira, no discurso integralista, eram valorizadas de acordo com os interesses da nação que deveria ser consolidada. O índio era um elemento genuinamente brasileiro e propício à miscigenação, devido às suas características de cordialidade (alma cordial) e benevolência, por isso “a base comum”. Os negros também eram cordiais e destinados à mistura, como já haviam demonstrado ao longo do tempo em que vinham se “branqueando”. Já o branco, especialmente na figura do colonizador português, era exaltado como o elemento aglutinador, responsável por gerenciar as diversidades existentes na sociedade brasileira e criar a nacionalidade integral.

Entretanto, para os estrangeiros não seria permitida a manutenção das suas identidades culturais, pois eles deveriam se nacionalizar para fazer parte da pátria, o que, segundo Natália Cruz caracteriza o aspecto racista da nação integralista em relação aos estrangeiros. Logo, a nação integral não permitiria a permanência das diferentes etnias existentes no Brasil.

A questão racial na ideologia integralista deve ser compreendida de acordo com a sua relação com o projeto político de nação do movimento, ou seja, com o seu caráter nacionalista, que, conforme já foi exposto anteriormente, propunha a transformação do país em uma sociedade integral, a qual proporcionaria ao Brasil a consolidação de uma nação forte e independente diante das demais.

Geralmente, o racismo integralista é abordado a partir do anti-semitismo, marcante essencialmente no discurso de um dos seus principais ideólogos: Gustavo Barroso. Porém, podemos verificar que este não é o único aspecto importante para os integralistas; o antigermanismo ou a participação de “minorias” como negros nas fileiras da AIB vem recebendo destaque, atestando a relevância de estudos a partir dessas perspectivas⁶.

Podemos entender a questão racial no projeto político de nação do integralismo de duas maneiras. A primeira aborda as raças no sentido biológico do termo; a segunda as diferenças étnicas e culturais. Às vezes, os dois aspectos parecem interligados, o que dificulta sua diferenciação.

A teoria do branqueamento era compartilhada pelas principais instituições representativas da elite intelectual do nosso país desde as últimas décadas do século XIX, como as faculdades de direito, as faculdades de medicina e os institutos históricos e

⁶ CRUZ, Natália dos Reis. O Integralismo e a Questão Racial. S Intolerância como Princípio. 2004. 281 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

geográficos (IHGs), e de acordo com Natália Cruz (2004), pelo movimento integralista. Se o integralismo queria “branquear” a população brasileira, que lugar o negro ocuparia na nação que se pretendia formar?

Apesar deste não ser o foco do presente trabalho, este é um assunto que deve ser considerado quando abordamos a questão racial no integralismo, especialmente ao verificarmos que a participação de negros no movimento não foi descartada. Considerando os aspectos racistas presentes na ideologia da AIB, a participação de negro é intrigante.

Fato relevante na tentativa de explicar a participação de negros num movimento político que apresenta aspectos racistas é aproximação entre o integralismo e a Frente Negra Brasileira, principal organização política e social representativa de negros no período que existiu entre 1931 e 1937. Começando pela proximidade entre os projetos político-ideológico dessas organizações, demonstrada pelos lemas. A Frente Negra Brasileira apresentava “Deus, Pátria, Raça e Família”, enquanto os integralistas “Deus, Pátria e Família”. Os dois movimentos políticos compartilhavam do nacionalismo caracterizado pelas ideias de unidade nacional e de formação de uma raça brasileira, claro que abordada de maneira diferente, talvez até contraditória; do anticomunismo; e do objetivo de se fazer uma revolução moral para “reorganizar” a sociedade brasileira.

Para arregimentar membros negros ao integralismo, este teria utilizado o discurso da “integração” das raças, considerando o negro como um dos elementos primordiais da sociedade brasileira, por ser uma das três raças que a constituem. Esse argumento já foi demonstrado ligeiramente, ao apresentarmos, de acordo com Natália Cruz (2004), que o negro seria “assimilável” e “branqueado” pela miscigenação, contribuindo para a formação da nacionalidade integral. Assim, a raça negra contribuiria para a consolidação da futura unidade nacional, de acordo com o projeto de nação da AIB, e com seu suposto objetivo de branquear a população brasileira.

A questão racial na AIB fazia parte do seu projeto político de criação de uma nova nação. Mesmo apresentando resistência à manutenção da diversidade étnica existente no Brasil, especialmente em relação aos estrangeiros, a AIB não exclui a participação de imigrantes, ou de negros, como se poderia supor acontecer em uma organização política que apresentasse um racismo extremado na sua ideologia e prática. Entretanto, a presença dessas “minorias” não nos permite afirmar que esta organização não apresentava aspectos racistas, já que devemos considerar que essa participação pode estar vinculada à tentativa da AIB se fortalecer como organização política representante de todos os habitantes da nação.

É na década de 1930 que surge a publicação de dois livros que marcaram todas as gerações de intelectuais posteriores: “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre e “Evolução Política do Brasil” de Caio Prado Júnior. A obra “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda escrita em 1936 completou o conjunto que representou uma “redescoberta” do Brasil à luz das premissas diametralmente opostas às dos pensadores da República Velha.

Para Clóvis Moura (1988), a obra de Gilberto Freyre caracterizou a escravidão no Brasil, como composta de senhores bons e escravos submissos. O mito do bom senhor de Freyre seria uma tentativa no sentido de interpretar as contradições do escravismo como simples episódio sem importância, e que não teria o poder de desfazer a harmonia entre exploradores e explorados durante aquele período.

Seguindo o mesmo pensamento crítico de Moura, Martiniano J. Silva (1995) destaca que a miscigenação é um velhíssimo processo de enriquecimento racial e cultural dos povos, capaz de gerar civilizações, e que ocorre de forma livre e democrática. Afirma que historicamente a miscigenação de raças no Brasil “nunca foi tratada e nunca existiu como um processo livre, espontâneo, e, portanto, natural, de união entre dois povos.” Ao contrário, como reafirma Silva, a dignidade da mulher negra teria sido violentada, atingindo sua honra no âmbito moral e sexual, através de uniões mantidas a força, sob a égide do medo, da

insegurança, onde as crianças eram concebidas legalmente sem pai, permanecendo no status de escrava, não havendo assim nenhum enriquecimento racial e cultural de civilização alguma. Conclui dizendo que é preciso que não se confunda a descaracterização de um povo pela violência sexual com a hipótese de uma democracia racial.

O próprio Freyre (1978) confirma essa violência, embora de maneira tímida:

“Nenhuma casa-grande do tempo da escravidão quis para si a glória de conservar filhos maricas ou donzelões. O folclore da nossa antiga zona de engenho de cana e de fazenda de café, quando se refere a rapaz donzelo, é sempre em tom de debique para levar o marica ao ridículo. O que sempre se apreciou foi o menino que cedo estivesse metido com raparigas. Raparigueiro, como ainda hoje se diz Femeiro. Deflorador de mocinha. E que não tardasse a emprenhar negras, aumentando o rebanho e o capital paternos”. (FREYRE, 1978, p.372)

Se esse foi sempre o ponto de vista da casa-grande, como responsabilizar a negra da senzala pela depravação precoce do menino nos tempos patriarcais? O que a negra da senzala fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava, facilitando o primeiro desejo sexual do sinhô-moço. Desejo, não ordem. Ou seja, o autor, de forma mais objetiva, não profliga a promiscuidade reinante no período escravocrata.

A política varguista, na década de 1930, do século passado procurou desenvolver uma identidade nacional que não mais via as contribuições indígenas e africanas como negativas, mas que tinha na mestiçagem a riqueza do país. Vale destacar que, esta identidade forjada, silenciando as contradições e conflitos que assolavam a sociedade brasileira. Dessa forma ficava claro a não contemplação de políticas públicas para os afros descendentes quantos da construção de uma identidade que de fato incluísse a herança africana de forma democrática.

É por essa falta clara de políticas públicas para a população afro descendente é que surgem as organizações negras, no sentido de tomar para si a incumbência de desenvolver ações que possibilite a construção de uma cidadania, através do processo educacional. Estas organizações perceberam a educação caminhando de mãos dadas com a conscientização política.

Para Gonçalves (2000), as organizações negras tinham como um dos principais objetivos da sua militância a luta pela educação, que ora era vista como forma dos negros competirem com os brancos, ora como forma de ascensão social, ora como meio da conscientização política.

1.3 Política Educacional e a Questão Racial Brasileira

A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172/01, traduzem esta definição jurídica em desdobramentos específicos nacionais e legislações complementares, como por exemplo, a lei 10.639/03 modificada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório nas escolas públicas e privadas da Educação Básica a inclusão da temática do estudo da História e Cultura da África afro-brasileira e Indígena. Estes desdobramentos se configuram como componentes das políticas educacionais e são base importante para a realização das mesmas. Portanto, no âmbito da proposição, a Lei 11.645/08 se configura como uma política educacional de Estado.

A Lei 11.645/08 e suas respectivas formas de regulamentação, lei 10.639/03 que trata do Estudo da História da África e das culturas afro-brasileiras, Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2003 vinculam-se à garantia

do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações diferenciados à sua sustentação de políticas de direitos e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

No entanto, apesar dos esforços e responsabilidade do Ministério de Educação (MEC), dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação dos professores e nas políticas educacionais.

Publicada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, inicialmente a Lei 10.639/03 estabelece um marco legal e representa uma conquista histórica dos movimentos negros, cuja trajetória sempre foi marcada pela resistência e combate ao racismo. Segundo Miranda (2004), “a lei pode tornar-se mola propulsora da revolução necessária à história da educação do Brasil”, na medida em que suscita a discussão sobre a importância e necessidade do resgate da cultura e história dos negros e seus descendentes no processo civilizatório do Brasil. Para Miranda um dos aspectos valiosos da lei é que:

Ela escancara, impõe, para quem negou-se até agora a ver que os afro-brasileiros existem, foram e são sujeitos na construção da sociedade brasileira, têm história, têm cultura, têm memória, têm valores que precisam ganhar amplitude e status de conhecimento também dentro da escola, no fazer cotidiano da sala de aula. Assim a lei, ao determinar a inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica, busca valorizar devidamente a história e cultura do povo negro, na perspectiva de não só elevar a auto-estima e compreensão de sua etnia, mas de todas as etnias, na perspectiva da afirmação de uma sociedade multicultural e pluriétnica. (MIRANDA, 2004, p. 3)

Porém, apesar de representar uma conquista dos Movimentos Negros e dos militantes que buscam uma sociedade mais justa e igualitária, a lei 10.639/03 não atendeu plenamente às suas reivindicações. Esta apresenta um veto do parágrafo terceiro (3º) de seu artigo primeiro (1º), exatamente aquele que estabelecia a participação da sociedade organizada, com sua vivência e experiência no enfrentamento do racismo e dos preconceitos, na implantação prática da lei. O referido veto limitou exatamente ao movimento negro, a participação nos cursos de capacitação para professores.

O veto se apóia na lei 9.394/96 (LDBEN), alegando a inexistência de qualquer menção a cursos de capacitação para professores, e segue sua justificativa expressando preocupação com a “unidade de conteúdo” que poderia, inclusive, comprometer “normas de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha ao seu artigo (art. 7º, inciso II)”. Apesar do veto, a lei propiciou a ampliação do debate acerca do racismo arraigado na sociedade brasileira.

Complementando a lei 10.639/03, em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou o Parecer 003/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sobre este parecer, a Conselheira e relatora Petronilha Beatriz G. Silva apresenta a seguinte consideração:

O parecer procura oferecer, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos. A formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (SILVA, 2003, p. 2)

Dessa maneira, a referida relatora corrobora a importância da lei 10.639/03 como instrumento indispensável ao resgate e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dá orientações sobre a implementação da mesma, ressaltando:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade, multicultural e pluriétnica, capaz de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 8)

Fundamentada no referido Parecer, em 17 de Junho de 2004, entra em vigor a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Entretanto, apesar da implantação da lei 10.639/03 não atender plenamente aos anseios dos movimentos negros, a mesma é de suma importância histórica, pois propicia o debate da

32

questão da igualdade racial. Contudo, a lei por si só não garantirá nada, como afirma Miranda, “sem o calor da luta, será em pouco tempo, letra morta (...) e trata-se de avançarmos na articulação da lei e seus princípios norteadores com a prática cotidiana das escolas.” (2004, p. 3).

É de fundamental importância que as escolas tenham cuidado ao tratar da identidade negra, pois, ao mesmo tempo em que pode valorizar identidades e diferenças pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las, já que, segundo Gomes (1995) “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” Além disso, é importante lembrar que a identidade é construída pelo conflito e pelo diálogo, onde as diferenças são fundamentais nessa construção, uma vez que:

Como sujeito social é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classes, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (GOMES, 1995, p. 32)

Nesse aspecto, se faz necessário que o professor incorpore em sua prática de ensino a promoção da cultura negra, não só incluindo em seu programa conteúdos e métodos, mas que, também atendam às especificidades culturais e anseios de cidadania da população escolar negra, combatendo e eliminando as práticas discriminatórias silenciosas que permeiam as relações de ensino entre alunos, professores e comunidade escolar. Além disso, é fundamental que ele se prepare para uma mudança de conhecimentos e sentimentos.

Os próprios alunos (as), independentemente da cor, assumem uma postura racista em suas relações, ainda que sem perceber. Ideologias, estereótipos e práticas discriminatórias continuam influenciando nossa realidade. Quando se propõe uma discussão com os professores, ela gera na maioria das vezes, tensão e desconforto. Muitos preferem silenciar, ao invés de enfrentar o problema. Alguns chegam a negar a existência de racismo na escola. “A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos o ‘silêncio’ revela conivência com tais procedimentos.” (CAVALLEIRO, 2001, p.153).

Um passo importante em busca de uma educação anti-racista é reconhecer a existência de atitudes discriminatórias na escola e dar atenção quando essas atitudes ocorrerem. O silêncio muitas vezes pode levar o aluno (a) a se sentir abandonado, sem o apoio de uma pessoa, que neste momento deveria fazer algo para confortá-lo e fortalecer sua estima. A falta de ação leva por vezes, a revolta, e o aluno passa a ser considerado violento, adquirindo o estereótipo de agressivo e a violência racial que ele sofreu é desconsiderada. Os diretores, pedagogos e professores precisam ser sensibilizados para a gravidade deste problema, que pode deixar seqüelas, que podem acompanhar até a vida adulta deste aluno.

2 CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

Os caminhos que nortearam a presente pesquisa tiveram como foco fazer um levantamento das experiências dos alunos e alunas do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – Campus Barreiros com a temática que aborda o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto do ensino técnico profissional e outras modalidades de ensino.

Inicialmente, gostaria pedir permissão para um rápido retrospecto da minha vivência profissional no ramo da educação técnica profissional e tecnológica. Iniciei a minha história na rede federal de educação em 1991, quando através de concurso público fui admitido como professor da disciplina de história no curso técnico em agropecuário, na época concomitante com o ensino médio, na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros, Pernambuco.

Nos primeiros anos de docente na instituição busquei interagir um programa que complementasse as informações técnica com o conhecimento geral. Era um programa que possibilitasse aos alunos (as) se apropriarem de conceitos que contribuísse para a sua formação técnica: forma de produção, meios de produção, forças produtivas, relação social de produção, divisão do trabalho, modo de produção entre outros faziam parte de um conjunto de termos que poderiam ser integrado a sua formação técnico profissional. Contextualiza estes conceitos representava o modelo didático-pedagógico da disciplina de história dentro do currículo escolar.

Quando recebi um convite para participar de uma oficina sobre questões étnico-raciais em Belém do Pará, eu não tinha menor idéia do que significava aquele encontro na região norte do país. Tudo começa no ano de 2006 quando o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SETEC) organizam um encontro para se discutir as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana realizada entre os dias 21 e 22 de novembro com a participação de professores (as) da rede federal de educação técnica e tecnológica da região norte e nordeste.

Lançado o desafio para se trabalhar a temática da diversidade racial na educação profissional, restava-nos o dilema de como lançar tal estudo diante do conflito entre a valorização da formação profissionalizante e a formação das ciências humanas no contexto do ensino técnico profissional. Além desse desafio, havia outras demandas a ser materializado como a necessidade de formação continuada para atendimento à lei 10.639/2003, sensibilizar as direções das unidades de ensino e a comunidade escolar para a implementação do estudo temático voltado para as questões étnico-raciais, divulgação de parte das bibliografias, materiais didáticos pertinentes ao estudo e solicitar publicações do MEC que orientasse o tratamento das relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica, assim como feito para outras modalidades de ensino, estas se constituíram nas principais propostas dos profissionais presentes ao encontro.

Evidentemente, questões que se relacionasse ao convívio de alunos e professores no tocante as questões étnico-raciais, também, consistia em aspectos da nossa preocupação, o que serviu de questões para o projeto de pesquisa que norteou o presente trabalho.

Na volta à escola tive a preocupação de informar aos setores gestores da instituição a importância de iniciarmos um trabalho que contemplasse a orientação da lei 10.639/2003,

assim como divulgar junto ao corpo discente e docente a existência da legislação que tornava obrigatório o estudo sobre questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Como estratégia de divulgação foi sugerida uma paralisação de um dia, quando na oportunidade foi desenvolvido, por alunos (as) e professores (as), uma programação com apresentação de trabalhos culturais que ressaltavam a vida e a luta dos grupos indígenas e afros pelo reconhecimento social, econômico, político e cultural. Exibições de filmes documentários, apresentação de peças teatrais, danças e grupos musicais, fizeram parte dos trabalhos construídos pelos alunos, na época, da Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE.

Porém, no ano seguinte, em virtude de mudanças e trocas de professores e coordenações de ensino provocaram a inviabilidade de atividades pedagógicas que contemplassem os estudos das relações étnico-raciais, assim como a continuidade das ações desenvolvidas no ano anterior. Somado a isto, tivemos um processo de distanciamentos na chamada integração curricular, com professores isolando-se cada vez mais na sua disciplina, contribuindo de forma decisiva na desconstrução de novos eventos que promovesse tal estudo.

A contemplação de realizar o curso de pós-graduação, em nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com o MEC/SETEC, e com o credenciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), possibilitou desenvolver um trabalho de pesquisa com base nas experiências dos alunos (as) do Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco que retratasse a relação étnico-racial no ambiente escolar, assim como restabelecer um novo projeto que contribua com a retomada das atividades que possibilite o desenvolvimento dos estudos étnico-raciais no programa curricular dos alunos (as) do curso técnico profissional em agropecuária, integrado ao ensino médio, do referido campus acadêmico.

Com raríssimas exceções, os alunos (as) considerados afro-descendentes sempre foram alvos de preconceitos e posturas discriminatórias dentro do ambiente escolar, ideologia que tem prejudicado, tanto no relacionamento, quanto na sua forma de pensar a sociedade em que vivem. É importante destacar que a força dessas ideologias existentes é de uma manipulação da trama tecida historicamente, que muitos serviam de consolo e que fazia questão de não querer assumi-la publicamente que são negros.

Ao mesmo tempo percebe-se por parte dos alunos (as) certa empatia na possibilidade de construir um estudo que possibilite, não apenas novos conhecimentos, mas que construa no seu ambiente escolar, um espaço em que os diferentes reconheçam-se como integrantes de uma só sociedade, a humana.

Se puder considerar que, em um mundo dividido por ódios e preconceitos e preconceitos mesquinhos, o Brasil se diferencia como um país multiétnico e multicultural de relativa tolerância e convivência, também é fato que um racismo silencioso, que se prevalece de desigualdades econômicas herdadas dos tempos da escravidão e contribui para perpetuá-las, continua vivo e atuante. A raiz do preconceito é o medo; e a raiz do medo é a ignorância. Discriminamos aquilo que tememos; e tememos aquilo que desconhecemos.

Questões relacionadas à discriminação racial e educação, tanto no âmbito acadêmico quanto nos demais, têm sido objeto de um número crescente de publicações e estudos, favorecendo a abertura de espaços para discussões e busca de alternativas para minimizar a discriminação racial e o preconceito nas nossas escolas. Trabalhos que desmascararam o mito da democracia racial, que criou uma cortina de fumaça e camuflou o preconceito por muitos

anos, têm contribuído para a exploração do assunto.

Vários estudos sobre desigualdades raciais na educação, entre eles: Munanga (1996), Gomes (2001), Cavalleiro (1999) entre outros diagnosticam que os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino como também nas outras esferas da vida social. Sobre esse aspecto, Hasembalg afirma que:

Ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de serem recrutados para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender, o vínculo entre raça e classe é exatamente esse: raça funciona como mecanismo de seleção social que determina uma medida bastante intensa qual a posição que as pessoas vão ocupar. (HASEMBALG, 1987, p. 46)

Desenvolver um projeto que propicie a uma escola de caráter técnico profissional se apropriar de uma temática que aborde questões étnico-raciais, dentro de sua esfera curricular, não parece ser uma tarefa fácil. Porém, a implementação do estudo que focaliza tal problemática não pode ser considerada apenas como uma exigência legal, mas, principalmente, como resgate político e sócio-econômico de uma população que ao longo da história se constituíram, também, como construtora desta nação.

É importante frisar que a presente pesquisa, que tem como foco as questões de relações étnico-raciais no contexto escolar, mas especificamente sobre a implementação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino técnico profissional, não tem da minha parte nenhum desconforto pessoal ou interesse único de atender especificamente as exigências acadêmicas, mas sim, também, pelas inquietações que ao longo dos anos, me incomodaram e ainda incomoda em relação aos alunos (as) de matizes diferenciados que estudam no campus Barreiros – IFPE.

Antes de iniciar a pesquisa de campo que proporcionou as falas dos professores (as) e alunos (as) sobre a implementação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no curso técnico em agropecuária, procurei contextualizar historicamente o lugar e sua memória quanto os primeiros habitantes e a construção do processo de colonização do local, assim como também, a linha de raciocínio ou concepção de História e de seu ensino no estudo das questões étnico raciais.

Para o primeiro momento utilizei dos trabalhos desenvolvidos por Flávio Guerra (1985), Vera Lúcia Ferlini (1987) e documentos oficiais que retratam a efetivação e regularização da posse e propriedade da terra na região conhecida como planície do Una, após o processo de “conquista” dos colonizadores. Por sua vez, os trabalhos da chamada História Nova, empreendida por Lucien Febvre e Marc Bloch na *Escola dos Annales*, contribuiu para a compreensão da relação entre o tema aqui trabalhado e o ensino de história.

Ao tempo do descobrimento e ainda por muitos anos dominavam a região do litoral mantinham a posse da terra a custo de intermináveis conflitos, sobretudo com os potiguares, cujas tabas se situavam nas imediações para o lado do sertão.

Sobre a presença dos Caetés, Flávio Guerra afirma que:

“Ao norte, passando até um pouco além de Itamaracá, moravam os Tabajaras e Potiguares. Quanto aos ferozes Caetés, antropófagos e selvagens ao extremo, trabalhados, como quase todos, pelos franceses, em seu desembarque pelas praias e enchendo-os de dádivas e agrados, dominavam as margens do rio São Francisco, levando suas incursões, com instalações até de tabas, e depois de agressões, até Igarassú.” (GUERRA, 1985, p. 8)

Foram os índios Caetés, os primitivos habitantes das terras, em que se iria formar o município dos Barreiros em Pernambuco. Eram esses índios exímios pescadores de linha. A maioria dos grupos indígenas das terras brasileiras vivia da coleta de frutos e raízes e da caça, porém, segundo Antonio José Borges Hermida, “já existiam muitas tribos que se iniciavam na agricultura, cultivando a mandioca, o milho, o tabaco, batata-doce, abóbada e ervilha, utilizando a técnica de coivara, para a limpeza da área.” (HERMIDA *apud* ALLGAYER, 2005, p. 187)

A tribo dos Caetés localizava-se entre os primeiros engenhos de açúcar da região: o Carassú e o Buenos Aires. Estudos realizados por Vera Lúcia Ferlini (1987) indicam que em 1535, com Duarte Coelho Pereira começaram a funcionar os primeiros engenhos de açúcar em Pernambuco.

“Em 1550, já eram quatro estabelecimentos, trinta em 1570 e cento e quarenta na época da conquista holandesa. A produção canavieira avançava para a Paraíba e para o Rio Grande do Norte, que em meados do século XVIII possuíam cerca de vinte e dois engenhos.” (FERLINI, 1987, p. 24)

A autora destaca que de início à denominação engenho era restrita às instalações onde se dava a manipulação da cana, como o passar do tempo, estendeu-se a toda propriedade açucareira, com suas terras e lavouras.

Não há fontes, por enquanto, que possam informar com precisão o ano de fundação dos primeiros engenhos de Barreiros. Quanto aos índios caetés, em virtude de serem extremamente guerreiros e por viverem em constantes conflitos com os senhores de engenho locais, por intervenção do morgado⁷, foi oferecida em troca, as terras as margens do rio Uma, onde eles poderiam viver de caça e pesca sem incomodar as plantações dos senhores de engenhos.

Foram instalados às margens do rio, ficando o aldeamento no alto de uma colina aonde no futuro viria a se formar a aldeia de São Miguel, formando o conjunto dos primeiros habitantes do município de Barreiros.

Em decorrência da guerra holandesa, onde a aldeia foi duramente atacada pelos invasores, forçosamente os defensores mudaram-se para um lugar chamado Pau-Amarelo, no vale do rio Persinunga. Após a expulsão batava, voltou à aldeia a instalar-se no seu lugar de origem, nas proximidades do rio Carimã. A data provável do restabelecimento da aldeia de São Miguel de Uma se deu no ano de 1681. Contudo os índios não tinham condições de cultivar toda a terra, dando oportunidade à manifestação da ganância dos poderosos senhores rurais, que gradativamente foram expulsando os índios de suas terras.

Sabe-se que por volta do ano de 1872, foi extinta a aldeia de São Miguel dos Barreiros, quando na oportunidade foram distribuídos a cada família de índios cinquenta lotes de terras de pequena extensão. O resto da terra ali existente era quase tudo uma grande extensão territorial, onde havia se estabelecido doze grandes engenhos: São Pedro, Linda Flor, Cachoeira Alta, Sapé, Santo Antonio, Passagem Velha, Serra D'Água, Barbarda, Boca da Mata, Campina, Pau Ferro e Morim.

Grande parte da produção açucareira desses engenhos era embarcada em barcos que transitavam pelas águas navegáveis do rio Una, onde existia um cais que era de grande movimento, o qual recebia o açúcar e o transportava até o porto de Várzea do Una, onde atracavam os navios. Esse porto era de grande importância para economia local, pois quase

⁷ Autoridade oficial da coroa portuguesa na capitania hereditária.

toda produção de açúcar dos engenhos eram embarcada nele. Além disso, era usado para embarque de passageiros com destino à cidade do Recife, o que duraria, se os ventos fossem propícios, dois dias e em más condições do tempo chegaria a oito dias o percurso. As embarcações atendiam aos senhores de engenhos com suas senhoras para tal viagem, pois era difícil a mulher ir a cavalo para o Recife.

O nome dos Barreiros proveio das escavações feitas no solo que era de barro vermelho, pelos porcos “Caititus”, abundantes na região, que fuçavam as margens barrentas do rio, transformando-as em imenso lamaçal, formando os barreiros em grande quantidade. Daí a denominação do município.

Pela lei provincial nº 314, de 13 de maio de 1853, no governo de José Bento da Cunha Figueiredo, a freguesia dos Barreiros foi proclamada à categoria de vila. A condição de vila trouxe para o lugar alguns melhoramentos públicos. A primeira dessas melhorias foi o surgimento do ensino oficial na localidade, com a criação de uma escola no ano de 1855, destinada apenas ao sexo masculino.

A instalação do município ocorreu em 19 de julho de 1860, no governo estadual de Ambrósio Leitão da Cunha. Porém, a lei estadual nº 38, de 03 de junho de 1892, sancionada pelo governador Barbosa Lima, elevou Barreiros à categoria de cidade.

A presente pesquisa não teria sua validade se não houvesse por nossa parte uma preocupação com a linha de raciocínio ou concepção de História e de seu ensino no presente trabalho. É preciso considerar que enquanto disciplina, a história estuda a vida humana através do tempo. Ao propor estudar o que homens fizeram, pensaram ou sentiram enquanto seres sociais, eu compartilho com o pensamento dos estudiosos da história como Jacques Le Goff (1992) que afirma que ao estudar História, se adquire consciência da trajetória humana, consciência do que fomos para transformar o que somos.

Nesse sentido, acreditamos que o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena pode ser desenvolvido a partir de um referencial teórico que se contraponha a história tradicional, enraizada nos “grandes homens e fatos”, e que por diversas vezes, marginaliza muitos aspectos das experiências humanas. Mesmo não sendo objeto de estudo deste trabalho, considero oportuno destacar de que forma essa tendência historiográfica se desenvolveu durante o século XX.

A partir do encontro entre Marc Bloch e Lucien Febvre, a historiografia nunca mais foi à mesma. Empreendida pelos dois, a chamada História Nova encontrou nos *Annales* (1929) o espaço que condensou os saberes e as experiências que contribuíram para o diálogo entre a História e as Ciências Sociais, rompendo uma barreira invisível e ao mesmo tempo sólida, legitimada por uma história tradicional, factual, excessivamente preocupada com os acontecimentos advindos do século XIX. (REIS, 2004)

A partir da criação da revista dos *Annales* em 1929, Bloch e Febvre na tentativa de incorporar as novas ciências e com a necessidade de ampliar a visão sobre o seu próprio tempo, propõem inovações metodológicas e temáticas, no entanto, com a morte dos dois (primeiro Bloch e depois Febvre) representantes da primeira geração, Fernand Braudel assume a direção dos *Annales*.

A desestabilidade ameaçava a continuação de uma revista que apesar de ampla, ainda guardava resquícios de centralidade Bloch/Febvre. Nesse sentido, o novo “líder” propõe renovar os *Annales*, para isso recrutam jovens historiadores aptos as novas propostas. Nesse momento, a revista com sua produção acadêmica ganha “ares” de escola. Os jovens recrutados por Braudel formam um grupo, suas perspectivas irão moldar a nova fase dos *Annales*.

O fato é que Braudel influenciaria toda uma geração, os estudos que não seguiam suas perspectivas, em parte eram influenciados. Com ou sem Braudel, a segunda geração foi mais que um instrumento hierárquico da primeira, na realidade a constituiu na institucionalização

de uma escola, embora se conteste o que seria o *Annales*, uma escola ligada a um paradigma. O próprio Braudel discorda: “Os *Annales*, apesar da sua vivacidade, nunca constituíram numa escola no sentido estrito, isto é, uma modelo de pensamento fechado em si mesmo.” (BRAUDEL *apud* REIS, 2004, P. 70)

Segundo Peter Burke, Braudel realiza um movimento de “combinar um estudo da longa duração com o de uma complexa interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os acontecimentos” (BURKER, 1997, p. 55). Todos esses aspectos sedimentados por um controle que se tem sobre sua figura em relação a seus discípulos. Sobre sua égide a história dialoga com outros acontecimentos, narra à história quantitativa serial, regional, demográfica, entre outras. Uma visão do todo, uma história global é proposta, mesmo que Braudel destine suas inquietações para o problema da liberdade individual.

Se na primeira geração temos uma função de conhecimento e na segunda geração à individualização da liderança, isso de forma alguma retira da revista ou escola a magnitude dessa revolução no conhecimento histórico. Para Burker, “a historiografia jamais será a mesma”. (BURKER, 1997, p. 127)

Outro autor que faz referência a *escola dos annales* é François Dosse⁸, ele explícita em sua obra “História em Migalhas”, de forma clara e evolutiva, as diferentes posturas e adaptações da escola desde a sua primeira geração, onde seus fundadores propõem uma ciência empírica, sem dogmas, uma verdadeira “guerra em movimento”, com total negação à filosofia da história e seu aspecto positivista, típico do século XIX. Mas, não apenas isso, a escola se propunha a uma abordagem que não fosse principalmente política.

Para Dosse, os membros da *escola dos annales* se apoderaram de todos os lugares estratégicos de uma sociedade dominada pelos meios de comunicação de massa. Falava-se agora do cotidiano de pessoas comuns, de mulheres, de imigrantes, etc. Havia uma procura de identidade, pois a sociedade não desejava ser órfã e sai em busca de suas origens.

Pierre Nora, historiador francês, que criticou ardentemente o pensamento de François Dosse com relação às suas críticas à escola, acabou admitindo, posteriormente, a necessidade de renovação dos paradigmas estabelecidos em função de uma realidade diversa e da consideração da memória já como história.

Em sua "terceira geração" os *Annales* tem como expressão máxima o medievalista e especialista em história européia Jacques Le Goff, que também exerce o cargo de um dos diretores da revista.

Sem dúvida, a *escola dos annales*, no relato de sua própria evolução revela diversos momentos importantes para a cientificidade da História, até se chegar a importância da duração (espaço-temporal) como ponto fundamental da escritura histórica atual. Fases em que até mesmo a psicologia (psico-história), a etnologia, a geografia, se enlaçaram ou não com a história para, entre convergências e divergências, chegar a um denominador comum.

A *escola dos annales* só veio contribuir para a nova geração de historiadores, pois através de pesquisa regionais e locais eles reinterpretaram fatos, que foram versados dentro de um discurso hegemônico, atribuindo-lhes novos valores e desconstruindo estereótipos herdados pela história universal. É nesta busca de significados que destacamos o processo de escravização indígena, fato ignorado pela própria história universal, mas evidenciado pela historiografia contemporânea, uma vez que estudos sobre a escravidão no Brasil estiveram restritos às comunidades negras africanas, fazendo com que os nossos índios passassem despercebidos neste processo histórico.

⁸ Publicou o livro História em Migalhas no final do século XX e reeditado em 2003, representou uma verdadeira reviravolta no mundo da História.

Ferreira Neto (1997) em seu ensaio sobre “Etnia e História” afirma que a descoberta do outro se dá através de dois fatores: da expansão comercial pela acumulação de riquezas, dominação, exploração e escravização etnocentrada e excludente, e pela degradação do feudalismo, pelo processo de expropriação dos indivíduos em seus meios de produção que gerou a sociedade moderna, instaurada numa concepção de liberdade individual e no preenchimento existencial centrado na aquisição de mercadorias. Para Neto “a descoberta da humanidade do outro é, sem dúvida, como a descoberta da América, um dos acontecimentos mais surpreendentes da história do ocidente.” (NETO, 1997, p. 314)

A descoberta do outro se torna fenômeno social contraditório, partindo para tolerância/intolerância, vivência com a pluralidade e heterogeneidade social; enfim, o processo de aceitação pela diferença. “Fusão da descoberta de si com a descoberta do outro.” (NETO, 1997, p. 316)

Para Elaine Rocha (2008) a manifestação desses outros ameaçou a ordem de quem os excluía proporcionando à historiografia, fontes para estudos que estivessem inseridos na micro-história. “Pesquisadores examinaram documentos sobre o período colonial, situando os índios diante do colonizador e fazendo o exercício da decomposição das imagens dos índios e índias que figuram nos textos de missionários, administradores e viajantes deste período” (ROCHA, 2008, p. 05)

John Monteiro, em sua obra *Negros da Terra* (1994), apresenta um quadro histórico da imposição etnocêntrica através do primeiro contato entre colonizador e nativos. Ele traça a trajetória de Tibiriçá, chefe tupiniquim e importante guerreiro que permite a entrada dos jesuítas em sua aldeia e conversão de sua tribo ao catolicismo, tornando-se amigo dos jesuítas, tiveram seu bom reconhecimento diante do branco colonizador e a “honra” de ser enterrado no interior da modesta igreja de Piratininga (São Paulo), ritual fúnebre para nobreza do mundo ocidental que já se introduzia no Novo Mundo. Aquilo que parecia uma aliança inofensiva e até salutar logo se mostrou muito nocivo para os índios. As mudanças nos padrões de guerra e as graves crises de autoridade, pontuadas pelos surtos de contágios, conspiraram para debilitar, desorganizar e, finalmente, destruir os tupiniquins. (MONTEIRO, 1994, p. 17)

Raminelli (1996) destaca que os europeus representaram a América como antítese da Europa, como reino da contrafação, como luta de religiosos e feiticeiros. Os carabás (homens brancos) eram considerados “filho de Deus” abençoados, tinham boas vestes, eram valentes e dominavam mares e pólvora; os nativos eram errantes, fracos, viviam sem roupas e machados, esquecidos por Deus e largados como desgraçados em um território distante sob domínio do mal. A alteridade entre europeus e ameríndio era igualmente marcada pelos vínculos travados com o bem e o mal. O cristianismo e mercantilismo seria a salvação dos nativos. Sob a sedução demoníaca, os feiticeiros (pajés) enganavam os índios, com isso, a colonização seria o fim da miserabilidade. Segundo Raminelli,

“Os índios constituíam folhas em branco que, em priscas eras, foram anexadas ao império do mal. O desconhecimento da doutrina cristã tornou-os fragilizados frente às artimanhas de Satã. A conversão seria o caminho para o novo mundo alcançar a liberdade.” (RAMINELLI, 1996, p. 116)

A dinâmica interna no Brasil indígena foi profunda na formação da colônia. Talvez o europeu esperasse encontrar povos submissos que pudessem aceitar esta troca de culturas – de forma impositiva – e que daí surgisse um contexto cultural homogêneo. A subestimação do colonizador no processo de conquista para os povos ameríndios rendeu-lhe conflitos e surpresas ao perceber a resistência de grupos que se opuseram à imposição cultural do

ocidente, pois como retrata a própria história os indígenas lutaram em prol de seus costumes e espaço geográfico. Sobre essa dinâmica interna Monteiro (1994) afirma:

Sem fazer justiça à enorme complexidade das estruturas sociais do Brasil quinhentistas, podemos destacar, de forma sintética, alguns elementos constitutivos dessa dinâmica: o processo de fragmentação e reconstituição dos grupos locais, os papéis de liderança desempenhados pelos chefes e xamãs e, finalmente, a importância fundamental do complexo guerreiro na afirmação da identidade histórica desses grupos. (MONTEIRO, 1994, p. 18-19)

A ausência da realeza e de uma religião oficial entre as comunidades indígenas despertou no colonizador o desejo de domínio para os povos conquistados, mas para surpresa dos nobres europeus a comunidade indígena vivia entrelaçada aos seus valores e costumes, pois eram guardiões de suas tradições. Nos próprios relatos de viagem de cronistas do século XVI é revelada a preservação das tradições como elemento fundamental da definição da identidade coletiva indígena. Aqui Monteiro (1994) destaca a importância da tradição como valor inviolável:

Bem sei que esse costume é ruim à natureza, e por isso muitas vezes extingui-lo. Mas todos nós, velhos, somos quase iguais e com idênticos poderes; e se acontece um de nós apresentarmos uma proposta, embora seja aprovada por maioria de votos, basta uma opinião desfavorável para fazê-la cair; basta alguém dizer que o costume é antigo e que não convém modificar o que aprendemos dos nossos pais. (MONTEIRO, 1994, p. 24)

Diante desse relato, pode-se compreender que estas comunidades indígenas não abriam mão de seus valores culturais, mesmo porque estavam arraigados em seus hábitos cotidianos, com isso acabavam também influenciando o estrangeiro aos seus costumes. Daí se perceber a resistência em permanecer em seus ritos e manifestos culturais e o impacto negativo das investidas por parte do europeu sobre as comunidades nativas. “Nenhuma das estratégias mostrou-se eficiente, devido, sobretudo, à recusa dos índios em colaborar à altura das expectativas portuguesas.” (MONTEIRO, 1994, p. 31)

Em decorrência da recusa por parte dos nativos, o processo de conquista entre colonizador-colonizado tornou-se pela força, pelo aldeamento no sistema prisioneiro, índios enjaulados como animais cativos voltados à escravização.

Na memória do povo brasileiro, a escravidão esteve restrita a negro-africanos. Entretanto, Monteiro coloca em evidência a trajetória da escravidão indígena, além de massacres impiedosos. Retrata a sua importante contribuição ao contexto histórico seiscentista, pois o colonizador europeu era extremamente dependente dos gentios da terra e estes se rebelavam contra esse comércio escravagista. “Se os casos de revoltas coletivas foram relativamente raros, a fuga e o absentismo dos cativos manifestaram-se com grande frequência ao longo do período em que vigorava a escravidão indígena.” (MONTEIRO, 1994, p. 181).

Este processo de escravização era também estimulado pela própria Ordem dos Carmelitas para o fornecimento de mantimentos e dinheiro aos índios sertanistas, a fim de que adentrassem os sertões dos bárbaros, na captura de novos escravos indígenas. Uma vez que os gentios da terra serviam até mesmo como dotes para os jovens colonos na conquista de mais escravos para a mão-de-obra e propriedade do colonizador. A utilidade do indígena para esta missão dava-se pelo domínio dos nativos a lugares ermos do sertão. A missão dos bandeirantes paulistas foi marcada por um massacre impiedoso no processo de conquista, a

ambição pela posse de terras e de riquezas ofertados pelo Novo Mundo forçava estes jovens bandeirantes a se apossarem apenas dos nativos que lhes apresentassem algum tipo de utilidade, que fossem rentável para a sua prosperidade, o que reforça a idéia da sociedade moderna utilitarista.

De fato a diferença, incontestavelmente, sempre existiu e as categorias minoritárias que as compunham não foram vistas, analisadas, interpretadas, muito menos reconhecidas pela História Universal. Não houve espaço para o reconhecimento da mão-de-obra escrava indígena, a sua importante contribuição para o desenvolvimento sertanista dos bandeirantes, a representação de luta, trabalho, coragem e heroísmo se voltaram apenas para o colonizador. Enfim, sucesso do desenvolvimento, desbravamento e conquistas estiveram voltados para o macho do ocidente.

Por tudo isso, a *escola dos annales* foi fundamental para se repensar a própria história, pelo fato de priorizar a busca de significados presentes na contemporaneidade, fazendo com que esta nova safra de historiadores seja sensível aos sinais detectados em textos, relatos e depoimentos. Contribuindo de forma significativa para personagens que fizeram a nossa história, mas passaram despercebidos por ela; que atuaram apenas como os coadjuvantes desse processo histórico e através desse novo olhar ascenderam-se a protagonista da mesma.

2.1 Do Patronato Agrícola a criação do Campus Barreiros

Em 21 de julho de 1923, através do Decreto nº 16.105, o Presidente da República Dr. Arthur da Silva Bernardes, autorizava a criação do Patronato Agrícola Dr. João Coimbra no município de Tamandaré, na época distrito do município de Rio Formoso – Pernambuco, nos prédios do antigo lazareto⁹.

Inaugurado em 05 de novembro de 1924, o Patronato foi instalado em uma região marcada e demarcada pelo modelo de ocupação colonial portuguesa, expressando sua face mais cruel a partir da implantação da lavoura de cana de açúcar, quando inicialmente utilizou-se como mão de obra o trabalho dos índios e posteriormente a utilização do negro africano no processo de produção, na zona da mata da antiga capitania de Pernambuco, na qual se constituiu em um dos primeiros espaços desbravador dos senhores lusitano.

No início, o Patronato Agrícola oferecia o ensino elementar, ministrando no lazareto, as aulas teóricas, enquanto que as práticas agrícolas eram realizadas no engenho saltinho, hoje reserva ecológica do município de Tamandaré. Na época, recebiam-se os filhos de pequenos agricultores e outros jovens que remetidos pelo juizado de menores eram preparados para reintegrar-se ao convívio social.

No início dos anos de 1930, os patronatos agrícolas que haviam passado para o controle do então criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio passam para a jurisdição do Ministério da Agricultura, por se entender que os mesmos eram destinados à educação moral, cívica e profissional e que “tais estabelecimentos constituem em seu conjunto um instituto de assistência, proteção e tutela moral de menores recorrendo, para esse efeito ao trabalho agrícola”, conforme determinação do decreto 19.481, de 12 de dezembro de 1930, passando a ser denominado no ano de 1934 de Aprendizado Agrícola.

O Ministério da Agricultura, ao qual estavam subordinados esses estabelecimentos, adotou uma política de assistência integral dos alunos, proporcionando residência, alimentação, enxoval, assistência médico odontológica, entre outros bens e serviços.

⁹ Local de triagem/reconhecimento de passageiros de navios que contraíam algum tipo de doença reintegrar-se ao convívio social.

O ano de 1934 foi escolhido como marco inicial por ter sido inaugurado no Brasil o projeto de ensino agrícola dirigido e financiado pelo Ministério da Agricultura, com a federalização do Patronato Agrícola e a fundação do Aprendizado Agrícola.

Em 1941, o Aprendizado Agrícola foi transferido para o engenho Sapé, no município de Barreiros, e, em 1947 passou a ser chamado de Escola Agrícola João Coimbra, em decorrência do decreto nº 22.505 de 22 de janeiro, que classificou os estabelecimentos de ensino agrícola em escolas de iniciação agrícola, que se destinavam a oferecer o curso de iniciação agrícola, que iria preparar o operário agrícola qualificado. As escolas agrícolas que iriam preparar o mestre agrícola e as escolas agrotécnicas que ofereceriam o curso agrícola técnico e poderiam oferecer também os cursos de mestría agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos.

Instalada numa área de 430 hectares de terras no engenho Sapé, a Escola Agrícola João Coimbra, substituiria a antiga estação experimental de cana de açúcar no município de Barreiros.

O reconhecimento da instituição como uma obra de “assistência aos pobres”, através da qual a sociedade local enxergava-a, decorria da herança dos tempos em que ela funcionou como Patronato Agrícola (1924-1934) e tinha como objetivo “assistir os menores desvalidos”. Apesar da mudança de nome e de seus objetivos, o estabelecimento continuava sendo procurado como se fosse uma casa de “assistência social”.

A partir do ano de 1952, com o enquadramento do estabelecimento em “Escola Agrícola”, este ficou habilitado a ministrar o ensino profissional agrícola conjugado com o Curso Ginásial, o que provocou uma maior demanda pelo estabelecimento de famílias que procuravam ginásios para matricular seus filhos.

Outro fator de atração foi o enquadramento, em 1957, da instituição em “Escola Agrotécnica” e conseqüentemente o funcionamento a partir de 1958 do Curso Técnico Agrícola de nível médio em concomitância com o Curso Colegial do ensino secundário, que conferia ao diplomado o direito de concorrer ao curso do ensino superior relacionado com o Curso Agrícola.

Finalmente, em 1964 a instituição foi enquadrada como Colégio Agrícola e estava habilitada a expedir certificados de ensino médio que possibilitavam ao conculinte concorrer à admissão de qualquer curso superior. Dessa maneira, a escola tornava-se duplamente atrativa, oferecia àqueles que não encontravam vagas nos poucos ginásios e colégios públicos existentes no Estado, ou que não podiam custear as mensalidades em um ginásio ou colégio particular, o curso ginásial e a possibilidade de continuar no próprio estabelecimento a fim de fazer o curso técnico colegial em um internato totalmente gratuito, com validade para a admissão em curso superior. Assim, a procura pelo Curso Ginásial e depois pelo Curso Colegial, mais do que especificamente a formação agrícola, sem fazer desaparecer o predominante perfil de pobreza dos internos, começava a criar significativas mudanças na clientela atendida pela instituição.

Os colégios agrícolas ministravam as três séries do chamado segundo ciclo (colegial) e conferiam o diploma de técnico em agropecuária. Em 1966, foi adotado o modelo de escola-fazenda, que se baseava no princípio, “aprender a fazer e fazer para aprender”, ancorada nos preceitos do principal teórico da teoria do capital humano, Theodore W. Schultz (1950), na qual o sistema escola-fazenda é apresentado como a grande solução para o ensino agrícola.

Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o

âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Em 1971 com a lei 5.692, nova lei de diretrizes e bases da educação, consolida-se a utilização do sistema escola-fazenda, considerado pelo Ministério da Educação – MEC, como uma estrutura de ensino capaz de, ajustando-se às condições da realidade brasileira, pôr em prática os princípios da lei 5.692/71 na preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia. O Colégio Agrícola João Coimbra passa a ser denominado de Escola Agrícola Dr. João Coimbra.

O sistema escola-fazenda surge nos anos de 1970 de experiências levadas a efeito por um grupo de estudiosos do ensino agrícola liderado pelo engenheiro agrônomo Shigeo Mizoguchi. A princípio implantada na rede estadual paulista, a partir de 1976 foi introduzida na rede federal, pela Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI.

A filosofia e os objetivos do sistema estão assim expressos em manual:

Escola-fazenda é um sistema que se fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, a esse sistema aplica-se adequadamente o princípio: “aprender a fazer e fazer para aprender”. (BRASIL¹⁰, 1973, p. 1)

Em 1979 as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de escolas agrotécnicas federais, acompanhadas do nome do município onde se encontrava localizada. No caso da Escola Agrícola Dr. João Coimbra, passou a ser denominada de Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE.

Com a criação da nova Constituição brasileira de 1988, o país encerra o período de ditadura militar instalado no ano de 1964, dando início ao processo de redemocratização, garantindo diversos direitos e avanços sociais. A nova Constituição atribui à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, diferentemente das perspectivas adotadas em constituições anteriores.

Nesse contexto, o texto constitucional confere à educação um papel de qualificação para o trabalho, continuando, porém, essa qualificação a restringir-se a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática mantêm-se segmentadas, não se adequando, na verdade, às novas capacidades de trabalho exigidas pelas transformações tecnológicas. “O fato de a educação ter sido discutida separadamente da questão científica e tecnológica evidencia que o problema do presente - a atual revolução científica e tecnológica - ainda constitui para nós uma dimensão de futuro.” (NEVES, 1994, P. 103)

Segundo Neves (1994), de 1930 a 1989 o baixo nível dos conteúdos de natureza científico-tecnológico, apenas o necessário à execução do trabalho simples, bem como a

¹⁰ Documento base para se implantar a metodologia do sistema escola-fazenda nas escolas agrotécnicas federais, o manual do sistema foi editado em 1972 pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR.

condição de marginalizados culturais atribuídas a essa parcelada força de trabalho delimitaram os parâmetros de boa parte da rede pública em nível do antigo primeiro grau regular ou supletivo de escolaridade, e a formação para o exercício do trabalho simples foi, além disso, complementada pelo sistema “S”, conduzido pelo empresariado.

Em 1996 é estabelecida a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394, de 20 de dezembro, onde se estabelece os princípios e fins da educação nacional, organiza os níveis de as modalidades de ensino desde a educação infantil até a profissional e ensino superior. Define as obrigações do poder público no tocante aos investimentos em educação em todas as suas esferas – municipal estadual e federal – entre outras providências. Vale destacar que a lei promulgada não representava as aspirações de mudanças proclamadas por diversos setores representativos dos profissionais da educação, haja vista que o texto original da lei houvera sido substituído.

As reformas da educação empreendidas ao longo do século XX, tendo continuidade nesse início de século, admitiram pequenos ajustes de modo a corrigir ‘distorções’ que, porventura, não estivesse indo ao encontro das determinações estruturais da sociedade capitalista, aproximando, cada vez mais, a escola do trabalho, aos interesses do mercado, por meio de sucessivas reformas.

Quanto ao Ensino Profissional no Brasil, ele foi estruturado, do ponto de vista operacional, a partir da reforma implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Nas palavras de Oliveira, a

“reformulação do ensino ministrado pelas escolas profissionalizantes de nível médio representou um dos retrocessos na nova política do ensino profissional, pois, além de a mesma ter sido efetivada de forma autoritária pelo MEC, expressou a recomposição no âmbito do sistema educacional brasileiro da dicotomia entre os ensinos geral e profissional.” (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Os cursos profissionais de nível básico são abertos a toda a população, independente do nível de escolarização do aluno (a). Já os cursos profissionais de nível técnico/tecnológico são cursos complementares ao Ensino Médio, e cursos superiores de graduação ou pós-graduação, são denominados especificamente de tecnológicos. Essa nova estruturação do Ensino Profissional foi implementada logo após a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, por meio da edição do Decreto 2.208/97, sob a influência das determinações teóricas do Banco Mundial para essa modalidade de ensino, e no caso dos países da América Latina, também sob influência das orientações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL (MARTINS, 2000).

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como os trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

O Decreto também trata da organização curricular. O nível básico, como educação não-formal, qualificante, mas que não habilita, não deve ter base curricular estabelecida formalmente. A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria, independente do currículo do ensino médio. Assim sendo, esta modalidade de educação profissional será sempre concomitante ou posterior à conclusão do ensino médio, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade.

Em 23 de julho de 2004 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do decreto nº 5.154, regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e decreta que a educação profissional será desenvolvida por meio de: cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O decreto também destaca que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva institui no âmbito do sistema federal de ensino técnico e profissional a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em Pernambuco são criados dois institutos: O Instituto Federal do Sertão Pernambucano e o Instituto Federal de Pernambuco, este último composto pelos seguintes campi: Recife (antigo Centro Federal de Educação Técnica - CEFET), Pesqueira (Extensão do CEFET - Recife), Belo Jardim (Escola Agrotécnica), Vitória de Santo Antão (Escola Agrotécnica) e Barreiros (Escola Agrotécnica), posteriormente foram criados os de Ipojuca, Afogados da Ingazeira, Caruarú e Garanhuns.

2.2 O Pesquisador Frente ao Problema

O trabalho que ora apresento teve sua gênese a partir das observações que realizei no ambiente de sala de aula, observando o comportamento, as percepções, o sentimento e valores que norteavam a relação entre os (as) alunos (as), tendo como foco destas observações as relações étnico-raciais. Todavia é preciso ressaltar que, embora já tivesse a preocupação com a questão a partir da minha participação na Oficina que discutiu a implementação do estudo das questões étnico-raciais no currículo escolar do ensino técnico profissional, busquei entender como as relações de amizade e convivência entre alunos negros e não negros ocorriam no ambiente escolar e como era as suas relações com outros setores da comunidade escolar.

Nos primeiros contatos, percebi por parte de alguns deles que o convívio entre eles (as) escondia por trás de cada um, gestos e atitudes que eram responsáveis pela construção de impérios conceituais silenciosos dentro do ambiente escolar, tais como: preconceito, discriminação e racismo.

Quando iniciei os primeiros contatos com alguns alunos (as) para saber a opinião deles (as) a respeito da implementação do Estudo da História e Cultural Afro-Brasileira e Indígena, tive como resposta uma receptividade positiva, o que me entusiasmou no sentido de retomar a discussão e buscar as possibilidades de efetivação, tanto na sala de aula, como numa perspectiva mais ampla a discussão das questões étnico-raciais no ambiente escolar e sua extensão para a sociedade.

Embora reconheça que o referido estudo apresenta-se como algo novo para o ambiente escolar, o tema não é tão novo assim como parece ser, uma vez que temas relacionados à questão do negro e do índio estão contemplados na literatura, principalmente na disciplina de história, porém, apresentado com outro enfoque historiográfico, abordado numa concepção eurocêntrica. Sobre essa concepção, podemos considerar que o fato é que a história, como disciplina, é uma narrativa contada sob o ponto de vista dos conquistadores. O que aprendemos ou somos obrigados a aprender na escola, e em muitos momentos na vida, é uma visão da Europa sobre a história, sobre o espaço mundial e sobre si mesmo.

Para J. M. Blaut¹¹ (1993), o eurocentrismo é uma crença ao mesmo tempo histórica e geográfica. Ele destaca que:

Os europeus são vistos como os 'condutores da história'. A Europa eternamente avança, progride e moderniza. O resto do mundo avança mais devagar, ou estagna: é a 'sociedade tradicional'. Por isso, o mundo tem centro geográfico permanente e uma periferia permanente; os de dentro e os de fora. Os de dentro estão na frente, os de fora estão atrasados. Os de dentro inovam os de fora imitam... Este é o fluxo da cultura natural, normal, lógico e ético. A Europa está dentro. A não-Europa está fora. A Europa é a fonte da maioria das difusões. A não-Europa é o recipiente. (BLAUT, 1993, p.1).

Do ponto de vista espacial, Blaut delinea o eurocentrismo como um pensamento que se difunde que vê o legado europeu se espalhando pelo mundo como algo inexorável. Já para o entendimento do tempo dentro da lógica eurocêntrica, ele cria uma analogia. Para ele, o eurocentrismo estrutura simbolicamente uma espécie de "túnel do tempo", cujas paredes são as fronteiras da grande Europa, uma via histórica para se olhar para trás ou para frente e se decidir o que aconteceu, onde, quando e por quê? Como na parte de dentro do túnel só esta a

¹¹ BLAUT, J. M. *The colonizer's model of the world. Geographical diffusionism and Eurocentric History*. New York: London: The Guilford Press, 1993.

própria Europa, os porquês do devir histórico acabam por ser sempre explicados a partir de eventos e conexões em que tenha havido a participação européia.

Assim, toda a História converte-se em uma mera estória, isto é, uma narrativa européia sobre os feitos da Europa. “Os eventos e conexões de outros povos, que estão fora desse túnel, que teriam sido decisivos são por sua vez apagados ou, quando muito, tratados como caso isolado”. (BLAUT, 1993, p. 5)

A existência deste túnel histórico de conexões, linear e sem retorno – a linha de tempo que muitos professores (as) de escola desenha na lousa nas aulas de história – é o que possibilita dizer, por exemplo, que a Grécia “o berço do mundo”, onde tudo começou e onde se deu “o início da história de toda a humanidade”, ignorando completamente a importância e os feitos de outros povos especializados em outros solos, como egípcio e os chamados povos pré-colombianos, só para citar alguns.

O eurocentrismo é, portanto, um conjunto de representações sociais, políticas, econômicas e culturais que se estrutura, disseminados por uma infinidade de práticas, perpetuadas num imaginário, a partir da utilização cotidiana de certos repertórios, constituindo-se como forma de se relacionar com o Outro e de se representar espaços e culturas. Sua principal estratégia é diferenciar os espaços e culturas deste Outro para favorecer os espaços e culturas da Europa.

Apesar da questão do eurocentrismo ou, como diria Edward W. Said, do ocidentalismo, não ser ponto central desta pesquisa, ressaltamos aqui sua importância dentro da discussão conceitual para que haja uma melhor compreensão das leituras que são feitas dentro da historiografia.

Não podemos conceber o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena como um complemento da história européia. Na reorganização dos conteúdos curriculares deve-se buscar a contextualização da história africana e indígena e não abordar momentos isolados do continente.

Com relação à presença africana no Brasil, devemos buscar o ensino da história e cultura afro-brasileira que não se limite à escravidão. A subjetividade do negro no que se refere a sexualidade, família, religião, costumes, cotidiano e sua residência ficam muitas vezes esquecidos ou ignorados. Não quero dizer com isso, que a escravidão não deve ser trabalhada, mas esse é mais um aspecto que deve ser abordado.

Temas como as religiões afro-brasileiras ainda são desconhecidos e carregados de preconceitos na sociedade e na escola. Dessa forma, a escola deve repensar sua proposta pedagógica e os conteúdos para atender as demandas sociais.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 15)

Esse repensar na proposta de ensino é justificado pelo fato de possuímos um país com forte presença afro. Independente do número de afro-descendentes deve-se considerar o ensino do tema, mas, em um país que tem sua formação cultural com grande influência africana é impossível não dedicarmos o merecido espaço ao seu estudo.

Para conhecer a cultura brasileira temos que nos reportar a matriz africana e compreender as influências da África. Ao inserirmos a temática estamos possibilitando a sociedade sair da ignorância e romper estereótipo com os povos da África e com os afro-brasileiros e mudar o quadro de preconceito existente no Brasil.

(...) a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2000, p. 9)

Por outro lado, o processo de colonização empreendido pelo europeu na América, movido pela ganância de lucros e riquezas, foi altamente danoso e prejudicial ao índio, pois, em posição desvantajosa sob vários aspectos em relação ao europeu, o nativo não pôde resistir à fúria do colonizador.

Desde a extração do pau-brasil até os dias atuais, os índios foram explorados como forças de trabalho adquiriram doenças para as quais eram indefesos, sofreram perseguições e preconceitos, foram desalojados de suas terras, dizimados e até mesmo transformados em "objeto" de interesse turístico.

Muitos "integraram-se" à sociedade branca, porém essa integração é apenas aparente, pois, de um lado, o índio não consegue tornar-se um "civilizado" ou "branco" e, de outro, acaba perdendo grande parte de sua própria identidade.

A imagem de um índio genérico, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e fala tupi ainda predomina no senso comum. É também muito comum a ideia de que os índios viviam em paz entre si e em harmonia com a natureza até a chegada dos portugueses, em 1500, quando começou um processo de extermínio que resultou no desaparecimento de muitos povos; os sobreviventes estariam se aculturando, ou deixando de ser índios. No entanto, por trás dessas ideias se esconde uma série de equívocos.

Em geral, pensamos nos índios como um todo homogêneo. Assim, ao encontrar alguém que esteve em contato com os índios, a curiosidade mais comum faz com que a maioria das pessoas indague de que maneira eles vivem, o que comem, como namoram como são suas festas etc. - como se todos fossem iguais.

Mas, na realidade, o termo 'índio' é definido em oposição à 'branco'. O índio genérico não existe: existem povos distintos, com identidades próprias. Existem os bororós, os pataxós, os ianomâmis e muitos outros grupos, cada um com seu próprio modo de ser e com sua maneira de ver o mundo.

Embora sejam remanescentes das populações encontradas aqui pelos portugueses, as sociedades indígenas não fazem parte apenas do passado. Alguns livros de história chegam a mencionar os índios somente no século XVI, na época da colonização, deixando a impressão de que eles não existem mais.

É diante desse conjunto de informações sobre as questões étnico-raciais no Brasil, que construí o foco da presente pesquisa que trata das possibilidades e limites da implementação do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica e em outros níveis e modalidades de ensino a partir do papel da escola dentro desse cenário de materialização das chamadas ações afirmativas.

Qual a receptividade dos (as) alunos (as) quanto à implementação da temática étnico-racial no currículo do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio? Aceitaria ou não essa abordagem como temática curricular? Tal preocupação apresenta-se em decorrência dos (as) alunos (as) estarem cursando o técnico profissional, e, em razão disso não conceberem tal estudo como necessário na sua formação profissional.

2.3 A Construção Metodológica e os Instrumentos de Pesquisa

A metodologia utilizada para a realização do presente trabalho seguiu a seguinte orientação: Do ponto de vista da forma de abordagem do problema a pesquisa é cunho

qualitativa. A escolha por essa linha se deu em decorrência do fato de considerar que as pessoas agem em função de suas crenças e de seus valores, determinando comportamentos que não são facilmente interpretáveis.

Sobre a pesquisa qualitativa, Mazzotti (1999) afirma que:

Essa pesquisa parte de pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimento e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação humanística. (MAZZOTTI, 1999, p. 132)

O próprio objeto a ser pesquisado requer uma análise, a partir das subjetividades que estão inseridos num contexto histórico determinando.

Gilberto Velho (1978), discutindo a identificação da antropologia com os métodos qualitativos de pesquisa, reforça que o envolvimento inevitável com o objeto de estudo não constitui defeito ou imperfeição dos métodos utilizados. Sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro. Mesmo assim, a realidade, a familiar ou inusitada, será sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador, o que não invalida seu rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Para Chizzotti (1998):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito (...), um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (...) o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado, inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79)

A pesquisa qualitativa tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que observa. Seus objetivos são: a observação, a descrição, a compreensão e o significado. Não existem hipóteses pré-concebidas, suas hipóteses são construídas após a observação, ou seja, dá ênfase na indução.

Do ponto de vista de seus objetivos esta pesquisa é de caráter descritiva, assumindo uma forma de levantamento, onde procura no seu aspecto geral analisar as experiências pedagógicas de professores (as) e alunos (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio do Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) com a temática que envolve o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar.

As análises aqui desenvolvidas têm o propósito de contribuir com o processo de sensibilização da comunidade escolar para a importância da abordagem da temática em tela e sua incorporação nas práticas pedagógicas, sob a perspectiva de contribuir ao debate sobre o racismo, preconceito e discriminação, ainda presentes nos espaços escolares.

Para a pesquisa de campo foi utilizado o Campus Barreiros pelo fato da convivência do pesquisador como professor nas turmas do curso técnico em agropecuária e pelo motivo de contribuir na construção dos estudos étnico-raciais no contexto do ensino técnico profissional do referido campus.

Como sujeitos do estudo, optamos por escolher professores e alunos do curso técnico, integrado ao ensino médio, a partir dos seguintes critérios: Com relação aos professores (as), a escolha se deu a partir da regência nas séries do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio. Foram escolhidos **oito** professores para participarem da pesquisa, porém apenas **quatro** aceitaram participar. Os outros alegaram que não estavam preparados para discutir a temática que norteia o presente trabalho. Quanto aos alunos, foram selecionados **trinta e cinco** alunos (as) distribuídos da seguinte forma: **treze** alunos (**nove** masculinos e **quatro** femininos) da primeira série, **quinze** alunos (**doze** masculinos e **três** femininos) da segunda série, e **sete** alunos (**cinco** masculinos e **dois** femininos) da terceira série. A escolha dos alunos (as) se deu de maneira aleatória entre aqueles que estão matriculados regularmente no curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fizemos uso dos seguintes instrumentos: análise bibliográfica e documental, observações nas atitudes comportamentais de alunos (as) e professores frente as questões de preconceito e discriminação racial, e entrevistas semi-estruturada com professores (as) e alunos (as).

A entrevista foi o procedimento mais adequado e necessário para a coleta de dados, visto que podemos aprofundar a investigação das informações com os nossos entrevistados (as). Menga Ludke e Marli E. André (1986) destaca no seu trabalho intitulado “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, esse instrumento de pesquisa como uma forma mais interativa entre o entrevistador e o entrevistado. “Na entrevista a relação que se cria é de interação” (p. 37). Esta técnica permitiu-nos que pelo diálogo surgisse a significação interna do que representa para cada sujeito a importância ou não de se trabalhar as questões étnico-raciais no contexto escolar.

Para a realização das entrevistas, ficou combinado que não utilizaríamos os nomes dos entrevistados (as) e formalizamos com eles (as) um termo de consentimento (anexo 1), no qual ficou informado da realização da pesquisa e que estariam de acordo com a divulgação dos resultados da mesma.

As entrevistas foram gravadas (áudio) e posteriormente registradas para que fosse feito a análise dos dados coletados, observando-se as respostas livres dentro de uma concepção teórica fenomenológica.

As questões norteadoras das perguntas que serviram como eixo para a entrevista com os professores e alunos seguiram o seguinte roteiro: Inicialmente fizemos um rol de perguntas que tinham como objetivo identificar os entrevistados, assim foi perguntado o nome, a idade, a série e turma que estudava (alunos/as) ou ministrava as aulas (professores/as), nome da disciplina que lecionava (professores/as), o nome do pai e da mãe dos alunos (as) e regime de matrícula escolar (internato, semi-internato e externato); posteriormente foram feitas as seguintes perguntas para professores (as) e alunos (as):

Como você se classifica, quanto á cor da sua pele? Você já ouviu falar á respeito do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena? Se já ouviu, de que forma foi? Você já participou de alguma atividade pedagógica que abordasse esse estudo? Qual a sua opinião sobre a implementação desse estudo no curso técnico profissional? Qual sua opinião sobre racismo? O que você sabe sobre os termos raça e etnia? O que você sabe sobre política de branqueamento? Como você se relaciona com os colegas que não tem vinculação com seu estereótipo, seu tipo biológico? Qual a temática no ensino de história que lhe chama mais atenção, aquele que você se identifica mais com ele?

Ressalto que durante a realização das entrevistas ocorreu o surgimento de outras questões por parte do pesquisador, assim como indagações feitas pelos participantes, questões essas que motivaram a buscar na própria História, contextos históricos para que entendessem o que se perguntava, ou seja, em alguns momentos da entrevista teve-se de desconstruir

ideologias presentes em afirmações feitas pelos entrevistados, buscando assim uma melhor compreensão dos dados ali fornecidos durante a entrevista.

As conversas ocorreram durante os intervalos de aulas, em um recinto da biblioteca escolar, o que possibilitou o trabalho de gravação (áudio) e organização para a realização das entrevistas.

Para o desenvolvimento do referencial teórico, utilizamos para efeito de análise bibliográfica e documental as leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), complementando, foi selecionado um conjunto de produções literárias que ressaltam o presente estudo como foco de pesquisa, para isto utilizamo-nos dos trabalhos de Kabengele Munanga, Lilia Moritz Schwarcz, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Ronald Raminelli e Giralda Seyferth para o desenvolvimento das teorias que deram sustentação as questões levantadas na presente pesquisa.

3 CAPÍTULO III

O AMBIENTE ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO ÉTNICO-RACIAL

O campus Barreiros tem uma tradição de oitenta e sete (87) anos na área da formação técnico profissional para o trabalho, principalmente na formação de técnico em agropecuária, e dispendo de uma infra-estrutura adequada para tal formação. O curso Técnico em Agropecuária é procurado principalmente pelos filhos de trabalhadores do meio rural, porém a maior parte do conjunto do corpo discente no curso é composta por alunos (as) oriundo da área urbana, tanto das cidades circunvizinhas do Estado de Pernambuco, como, também, do Estado de Alagoas.

Além do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a escola dispõe do curso de Qualificação Profissional na Área de Informática Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (PROEJA) e dos cursos subsequentes em Turismo e Hotelaria, Agricultura e de Zootecnia. Além destes cursos, a escola já está desenvolvendo o projeto de implantação do curso superior em Licenciatura em Química para ser ofertado no primeiro semestre de 2011.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) a educação profissional é apresentada como uma modalidade educacional voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (LDBEN, 1996, art.39).

Ao tratar especificamente da educação profissional, a lei federal 9.394/1996 indica algumas possibilidades de organização: integração com as diferentes formas de educação e articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Há ainda, a explicitação de que as escolas técnicas profissionalizantes, além de seus cursos regulares, poderão ofertar cursos especiais abertos à comunidade, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade. Observa-se que a possibilidade prevista na lei de que o ensino médio possa preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, garantindo a formação geral, é mais uma entre as tantas formas de organização da educação profissional prevista na legislação.

O “ensino médio integrado”, mais que uma nova expressão cunhada pelo decreto federal de nº 5.154/2004, representa de fato, uma significativa oportunidade de formação para o trabalho, organicamente articulado à elevação dos níveis de escolaridade, possibilidade retirada do horizonte da grande massa de trabalhadores entre 1997 a 2004. Entretanto, a amplitude da noção de “articulação”, conforme prevista no referido decreto, continua prevendo a possibilidade da oferta de cursos concomitantes e seqüenciais, indiscriminadamente, pelos sistemas públicos de ensino, dando continuidade ao mercado da educação profissional no interior dos mesmos. Além do mais, o decreto prevê a continuidade do desenvolvimento de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores no âmbito da educação pública, sem vinculação com os níveis de escolaridade.

Esse isomorfismo, que coloca a formação para o trabalho integrada aos níveis de escolaridade (ensino médio integrado) no mesmo nível de importância formativa da formação profissional desintegrada do ensino regular (formação inicial, concomitante e seqüencial), é a faceta renovada de uma política que reedita o pragmatismo da educação profissional voltada para as necessidades emanadas do mercado.

No contexto escolar, os educadores e educadoras se deparam com várias questões que exigem um posicionamento e um trabalho pedagógico específico e contínuo. É o caso, por exemplo, da ausência de uma educação para as diferenças étnico-raciais no espaço escolar, onde originou um problema que vem se perpetuando ao longo da História através das diversas práticas sociais, principalmente, no âmbito educacional.

A assinatura da lei federal nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio na rede pública e privada, está no bojo do debate da implantação das políticas afirmativas na educação, que procuram reverter o quadro de discriminações raciais e sociais construídas, ao longo da história do país. São conhecidas como ações afirmativas, valorativas, reparatórias ou compensatórias.

Nesse sentido, o Movimento Negro teve um papel importante para a consolidação de propostas de políticas afirmativas para a valorização dos afro-descendentes, que culminou com a referida lei, a qual legitima oficialmente a luta pela qualificação dos valores africanos.

Sua publicação determina a obrigatoriedade nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, nos currículos, em especial nas disciplinas Educação Artística, História e Literatura, dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira. Assim sendo, a lei 10.639/2003 pode constituir-se como uma ferramenta de luta contra-ideológica, pois “o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (CHAUI, 2001, p.25).

Porém o desconhecimento e inexperiência dos professores para trabalharem essa temática implicam em baixa efetivação na aplicação da lei, dificultando, assim, uma educação anti-racista. Percebemos que, mais do que inovadora, a implementação da lei é particularmente desafiadora. Pois, na história da educação brasileira, esse conteúdo não constava nos currículos escolares. Por isso, as possibilidades e perspectivas, emanadas por meios da lei, podem estabelecer novo marcos de reflexão na educação escolar, promovendo a igualdade étnico-racial e a não discriminação das pessoas negras.

A imagem, que se tem da África e de seus descendentes, não é relacionada com produção intelectual nem com tecnologia. Hoje é representada por povos famintos e famílias miseráveis, povos doentes e em guerra ou paisagens de safáris. Dificilmente a África é vista como um continente em que diversos povos habitavam antes da chegada dos europeus e dominavam técnicas de agricultura, mineração, ourivesaria e metalurgia; usavam sistema matemático elaboradíssimo e tinham conhecimentos de astronomia e de medicina que serviram de base para a ciência moderna. Vale ressaltar que o professor imbuído do saber e da missão do ensino da África se verá mobilizado a trabalhar singularidades desse continente e se verá capaz de demolir estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria e sua eficácia pedagógica só terá uma maior repercussão, à medida que a sua sensibilidade empática para a matéria e para o seu entorno social for elevada.

Não podemos perder de vista que o professor, no uso de sua autonomia em sala de aula, pode ajudar a construir novos conceitos e desconstruir outros ou permanecer como mero reproduzidor de uma cultura e ideologia dominante, pois é no cotidiano escolar que a prática pedagógica pode contribuir afirmativamente na construção de novas perspectivas, concepções e relações, além de uma educação que forme o professor reflexivo. Vale lembrar que incorporar conhecimentos sobre os afro-brasileiros na escola ultrapassa os tópicos especiais e/ou comemorativos. Pois discutir sobre os afro-brasileiros, no treze (13) de maio ou no dia da Consciência Negra, pouco contribui para que os alunos (as) se compreendam como originários de povos que estão além da discriminação e da escravidão.

É de fundamental importância que as escolas tenham cuidado ao tratar da identidade negra, pois, ao mesmo tempo, que pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las, já que, segundo Gomes (1995) construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde

muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Além disso, é importante lembrar que a identidade é construída pelo conflito e pelo diálogo, onde as diferenças são fundamentais nessa construção, uma vez que:

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas e não apenas a identidade racial, mais também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (GOMES, 1995, p. 32)

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor incorpore em sua prática de ensino a promoção da cultura negra, não só incluindo em seu programa conteúdos e métodos, que atendam às especificidades culturais e anseios de cidadania da população escolar negra, mas combatendo e exterminando as práticas discriminatórias silenciosas que permeiam as relações de ensino entre os alunos, professores e comunidade escolar. Além disso, é fundamental que ele se prepare para uma mudança de conhecimentos e sentimentos.

Como diria Paulo Freire (1981), a educação não é neutra, da mesma forma, educadores (as) não são neutros, por isso, é urgente a necessidade de se trabalhar de forma crítica e planejada temas como questões étnico-raciais, pois a omissão diante desta questão revela concepções e valores que colocam os educadores (as) do lado dos que discriminam e oprimem todos os setores que se apresenta como minoria, tal como os negros e os indígenas, mesmo que não verbalizam isso.

Enquanto educadores e educadoras temos que incorporar em nossa prática o que disse Paulo Freire: “A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade [...]” (FREIRE, 1983, p. 31), para que o trabalho com as questões sociais façam parte do nosso cotidiano em sala de aula. Ainda, segundo Freire:

“Faz parte igualmente do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 1996, p. 30-40)

Jean Claude Forquin (2000) destaca que a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. Por intermédio dessas observações, o autor faz ainda uma crítica a certas tendências curriculares, pois ao explicar o fracasso escolar que atinge massivamente as crianças de certos meios sociais populares, afirma que essas tendências não teriam em conta o fato de que a escola veicularia uma cultura de “classe”, cultura que estaria em afinidade com a que tem curso nos meios sociais privilegiados, portanto as crianças de origem popular se encontram em posição de “estrangeira”; a cultura da escola não seria então universalista.

A análise de Forquin trata-se, concretamente, de uma tarefa a ser realizada na formação escolar dos indivíduos, frente aos problemas das diferenças culturais e a apropriação de conhecimentos sistematizados, socialmente democratizados, via instituição escolar. Afirma ele:

A idéia de respeito às culturas supõe a existência de um ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade. Assim, uma educação intelectual só pode conceber a

atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como outra modalidade possível do humano. Daí porque, conforme Paul Zec, em um contexto de multiculturalismo, os materiais de ensino devem ser escolhidos mais em função de critérios propriamente educacionais do que em função do pertencimento dos alunos a esta ou àquela cultura. Se o professor pode escolher seus exemplos pedagógicos neste ou naquele universo cultural, pode também destacar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações culturais e apreciar o que é particular, segundo os parâmetros do que é universal. (FORQUIN, 2000, p. 63)

Forquin menciona também a necessidade de compreender por quais razões históricas, psicológicas e sociais certos indivíduos e grupos ascendem mais facilmente ou mais amplamente do que outros e por que alguns detêm o domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas.

Dentro da perspectiva multicultural existem conflitos com os quais a escola se defronta como a diversidade e a homogeneidade. É preciso pensar na importância de se iniciar o debate entre educação e perspectiva multicultural, para que os professores (as) possam assumir a responsabilidade de desconstruir atitudes e posturas discriminatórias e preconceituosas do pensamento hegemônico (VALENTIM e BACKES, 2006), como também a desestruturação do currículo, dentro de uma perspectiva européia, branca e dominante.

O ambiente escolar é privilegiado, tanto pode reproduzir as práticas racistas, de preconceitos e discriminação racial, como dar outro significado a seus efeitos, fazendo com que o racismo, a discriminação e o preconceito racial se eternizem ou não, em relação à questão da aprendizagem.

É imprescindível compreender o fato da implementação da Lei 11.645/08, tratar da história e da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, sem significar a obrigatoriedade de colocá-la em primeiro plano, mas oportunizar os estudantes a conhecerem outras referências indispensáveis a sua formação intelectual, o entendimento da história da humanidade, e possibilitar romper com a hierarquização da cultura. Ou seja, o desafio que a Lei 11.645/08 impõe é trabalhar com as diferenças culturais sem hierarquizá-las.

As heranças culturais entre os índios e descendentes africanos brasileiros guardam muitas semelhanças. Ambos os povos que deram origem aos brasileiros (negros e índios) foram expulsos de suas terras, roubados em suas culturas, desvalorizados quanto as suas vozes-línguas, execrados nos seus costumes, feridos quanto as suas crenças religiosas e estigmatizados quanto as suas identidades, para que assim servissem aos desejos do colonizador como marionetes vivas. Entretanto, como observou Freire (2004) os povos em questão utilizaram-se de uma “manha histórica” como postura de sobrevivência e resistência. É esta manha histórica que deu origem a tão rica cultura (música, dança, arte, literatura etc.). A cultura afro-indígena brasileira é herdeira de grande beleza e peculiaridade singular.

A questão desse índio “genérico” impõe a necessidade de se conhecer a diversidade cultural, étnica, histórica, lingüística e antropológica dos povos indígenas no Brasil. Não é “índio do Brasil”, mas são “povos indígenas no Brasil”. O Brasil é que surgiu, enquanto nação, após a anterior existência dos índios neste território ou nestes territórios. Há grupos étnicos que habitam mais de um país, como os Guaranis, que ocupam não só o Brasil, mas a Argentina, o Paraguai, a Bolívia e o Uruguai.

Devemos nos referir aos Terenas, aos Kaingangs, aos Pankararus, aos Fulniôs, aos Saterê Mawês, etc. (e não aos “índios”), que são completamente diferentes uns dos outros: na

língua, na religião, na cultura, nos modos de sobrevivência, no processo histórico de contato com a sociedade não indígena, na cosmovisão, etc.

É necessário proceder à revisão histórica das “grandes navegações” (a globalização de outrora) e a conseqüente “descoberta” do “novo” mundo. Os povos indígenas já aqui estavam e eram os verdadeiros donos destas terras. Os portugueses, espanhóis, holandeses, ingleses, franceses, etc. é que invadiram a África, Ásia e América, que já tinham seus povos milenares.

Do ponto de vista antropológico nenhuma cultura é “pura”, pois todas estão em permanente contato e interação, dada a globalização, o que produz mudanças em todas as culturas. A questão é que algumas culturas, por serem produzidas por povos econômica, política e militarmente dominantes, subjuguem as culturas produzidas por povos em situação econômica, política e militar inferior. O que se produz então é a hegemonia de determinadas culturas – no caso, ocidentais – em especial, a européia e americana, sobre as culturas minoritárias.

Todas as culturas se transformam e se influenciam permanentemente num processo que chamamos de interculturalidade. O problema é que a interculturalidade não é neutra. Há culturas que são hegemônicas e que tendem a abafar e destruir as culturas minoritárias, usando a língua, a religião, o mercado, a ideologia para se afirmar como a única cultura, a mais importante, ou a mais avançada.

Costuma-se ainda apresentar ou imaginar os índios como povos antigos, em processo de extinção, que viviam nus, da caça e da pesca numa floresta exuberante, à beira de um caudaloso rio. Nada mais fantasioso e longe da realidade dos povos indígenas reais do Brasil de hoje: eles estão em franca recuperação demográfica na sua grande maioria (fora da extinção, portanto); têm graves problemas de saúde, urgentes problemas de demarcação territorial; de subsistência, pois não possuem mais, na sua maioria, caça e pesca abundante para se manterem devido à devastação ambiental que produzimos; de educação, pois suas escolas (necessidade do contato) ainda possuem professores sem formação ou professores não indígenas, e infra-estrutura deficiente; tais problemas são resultado de uma ausência de políticas públicas sociais eficazes.

É destes povos “modernos” que devemos falar na escola: povos que precisam de postos de saúde, de escolas, de transportes públicos (como camionetes e barcos), de demarcação de terra, de expulsar de seus territórios invasores como mineradores, grileiros, madeireiros, fazendeiros, etc. Mas também, falar da enorme riqueza presente na diversidade cultural deles: suas literaturas, suas artes, suas festas e cerimônias, suas línguas e seus modos de conceber o mundo diferente de nós.

A História em seu percurso temporal se edifica de forma a contemplar o recorte epistemológico de seus protagonistas de forma a responder a um paradigma em evidência. Costumeiramente se percebe o estudo da cultura como algo em última instância e sem importância primordial em uma sociedade. Este pensamento se verifica na história tradicional que é orientada por um pressuposto teórico que direciona os olhares para o aspecto socioeconômico. Nesse sentido, o estudo da cultura se torna objeto principal nessa nova fase da história enquanto área de estudo e pesquisa.

No Brasil recentemente as políticas públicas direcionadas a cultura efetivaram as bandeiras de lutas de muitos militantes de grupos de defesa da cultura afro-brasileira conquistando a aprovação da lei que efetiva o ensino da história da África e dos afro-descendentes e povos indígenas do Brasil como forma de redefinir papéis a esse povos que até então são vistos como populações de segunda ordem na escala de importância na constituição da história oficial do Brasil.

Tendo sido realizado uma descrição da metodologia utilizada neste estudo no capítulo anterior, passamos agora a descrever os resultados e análises da pesquisa de campo feita no

Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Inicialmente foi realizada a escolha dos (as) professores (as) que participaram da primeira etapa da pesquisa, que consistia em um primeiro momento na realização de uma entrevista com a finalidade de buscar esclarecimentos sobre algumas dúvidas existentes quanto ao conhecimento e ao tratamento dado à questão étnico-racial na escola. Com o propósito de entrevistar oito (8) professores (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, obtivemos permissão de apenas quatro (4) professores, três (3) professoras e um (1) professor.

As justificativas apresentadas pelos professores (as) que não aceitaram participar do presente trabalho, se deram em decorrência da falta de conhecimento do estudo da temática em discussão, porque não se sentia seguro para participar da entrevista, porque tinha vergonha de se expor e para alguns o tema não dizia respeito a sua formação acadêmica.

Com a finalidade de preservar os nomes dos professores que aqui deram sua contribuição a esta pesquisa, se achou de comum acordo, preservar o nome de cada profissional, assim como as disciplinas que cada um leciona na escola, substituindo-o por uma identificação fictícia, na qual pudéssemos obter as informações de forma mais imparcial possível no presente trabalho. Assim sendo, foi atribuído os seguintes nomes para cada um dos participantes: *Aci* (mãe, matriarca – língua Tupi), *Ya* (mãe – língua Afro), *Obirin* (mulher – língua Afro) e *Abaeté* (homem de respeito – língua Tupi).

A realização da pesquisa de campo foi marcada por diversos obstáculos para a prática da coletas de dados, que serviram de objeto de estudo para esta pesquisa. Em primeiro lugar, a falta de tempo disponível dos professores, assim como o desinteresse de participar de tal

59

estudo. Outro aspecto importante é o despreparo para o diálogo. Barbier (1985), no seu trabalho que destaca a Pesquisa-ação na instituição educativa, aponta para esta questão e identifica que ela está presente em todos os lugares onde o conhecimento é difundido, dificultando a utilização da metodologia que se utiliza, por exemplo, da pesquisa-ação, e o uso de instrumentos como a entrevista. Nossas escolas, em princípio não formam as pessoas para cooperarem na construção do conhecimento em uma atmosfera democrática e dialógica. Assim, durante a entrevista, ocorreram alguns momentos em que o silêncio ou a repetição das idéias já discutidas, se faziam presentes. O que exprime certo despreparo para o diálogo.

Quanto aos alunos e alunas, convidados (as) para participarem das entrevistas que serviram como instrumento metodológico para a obtenção dos dados aqui analisados, por inibição ou medo, de princípio não concordaram em participar deste momento do trabalho. Porém, depois de certa insistência junto a eles (as), e mostrando que o trabalho tinha uma importância para a instituição e para os professores que se preocupam com a questão étnico-racial na escola foi que os primeiros se colocaram à disposição para a realização da entrevista.

Foram escolhidos (as) **trinta e cinco** alunos (as), distribuídos (as) da seguinte maneira: **treze** alunos (as), dos quais nove do sexo masculino e quatro do sexo feminino, das **primeiras séries**; **quinze** alunos (as), dos quais doze do sexo masculino e três (3) feminino, das **segundas séries** e **sete** alunos (as), dos quais cinco do sexo masculino e dois (2) do sexo feminino, das **terceiras séries**, de um total de 560 alunos e alunas matriculados no curso técnico, tendo uma faixa etária de 15 a 28 anos.

Antes de iniciar as entrevistas foram entregue a cada aluno (a) um **termo de consentimento** livre esclarecido para a entrevista, onde foi informado aos alunos (as) do propósito da pesquisa, que a mesma teria um caráter informal, onde os entrevistados não teriam nenhum um risco desconforto, assim como gastos de qualquer natureza, que as

48

informações ali coletadas poderia ser utilizadas integral ou parcialmente e de que a participação deles (as) seria de forma voluntária e que eles (as) teriam o direito de serem esclarecidos sobre todas as dúvidas que ali pudessem surgir durante o andamento da pesquisa.

Inicialmente foi perguntado a todos (as) alunos (as), como eles (as) se auto declaravam quanto à cor de sua pele. Dos trinta e cinco (35) que participaram da pesquisa se auto declararam da seguinte forma: **dez** (10) se auto declararam como sendo **negros** (três (3) das primeiras séries, quatro (4) das segundas séries e três (3) das terceiras séries); **doze** (12) se auto declararam como sendo **pardos** (seis (6) das primeiras séries, quatro (4) das segundas séries e dois (2) das terceiras séries); **Quatro** (4) se auto declararam como sendo **morenos** (um (1) das primeiras séries, dois (2) das segundas séries e um (1) das terceiras séries); **cinco** (5) se auto declararam com **brancos** (um (1) das primeiras séries, três (3) das segundas séries e um (1) das terceiras séries); **um** (1) se auto declarou como **indígena** (primeira série); e **quatro** tiveram dificuldades para fazer sua auto declaração, **não souberam descrever** se era pardo, moreno, caboclo ou negro.

No ambiente escolar, de modo geral, foi possível perceber que ainda é um tabu para as pessoas declararem a cor de sua pele. Para os alunos e alunas do Campus Barreiros isto não é diferente. Ter que identificar a cor da pele exige uma auto-análise do seu contexto social e pessoal. Nesta pesquisa, de modo específico, os alunos decidem por ter a cor que agrada a maioria, para não parecerem tão diferentes, mesmo quando a cor de sua pele retrata outra realidade.

Estudar a história do continente africano e intercalar à história da formação da população brasileira se torna primordial no sentido de compreender e perceber a importância da relativização cultural na constituição de cidadania e respeito a diversidade evitando, assim, xenofobismo e racismo no seu sentido mais geral.

A aplicação da lei 11.645/2008 aliada a necessidade humana de se discutir na sala de aula algo tão presente e necessário para a vida cotidiana se torna efetivamente necessário. Desta forma, trazer para a escola essa discussão que é nova até para os professores que nela atuam a um bom tempo é um desafio que se torna necessário e prazeroso diante da situação educacional e política do Brasil.

As questões que dizem respeito à temática afro-brasileira e indígena são de grande relevância no plano social que no momento atual vem se difundindo por toda a sociedade de forma a passar da esfera social para a esfera política sendo, portanto, pauta nas políticas públicas de cunho social como forma de diálogo com os militantes e simpatizantes das lutas por melhores relações para com os povos diretamente e favorecidos com as diretrizes das leis promulgadas.

Trabalhar com a temática na escola se torna portando um desafio e que as barreiras vão desde as instâncias superiores de deliberação pública de diretrizes escolares como nos mais simples estabelecimentos de ensino sendo, desconectadas as ações desenvolvidas pelo legislativo e o público ao qual se destina as demandas aprovadas.

A historiografia atual esta revisitando suas acepções para com a história da “formação” da sociedade brasileira sendo fundamentais as discussões sobre a formação étnica brasileira provocando um entendimento renovado do que seja o indígena colonial e o atual como também, de como se disseminou os afros descendentes na formação ou constituição da diversidade étnica brasileira.

3.1 As vozes dos professores e professoras do Campus Barreiros

A primeira pergunta dirigida aos professores (as), indagavam sobre como eles tiveram conhecimento sobre a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008. Dos quatros professores

envolvidos na pesquisa, três responderam que obtiveram informação através de colegas da área, enquanto que um tomou conhecimento através de comunicação das editoras.

Segundo *Ací*, ela destacou que:

“Eu preciso ter mais informações sobre a questão étnico-racial. Acredito que a escola deveria viabilizar nossa presença em encontros, capacitações sobre o assunto. Eu faço comentário em sala de aula, mas o currículo do curso interfere muito na viabilização de um projeto voltado para a discussão. Eu percebo a necessidade de se trabalhar algo sobre o racismo, preconceito, etnia e multiculturalismo. Estou tendo muita dificuldade.” (*Ací*)

Ao analisar a resposta observa-se a presença de dificuldades, tais como: na aplicabilidade da lei no contexto escolar, seu entendimento, bem como os preconceitos arraigados socialmente que, muitas vezes, passam despercebidos, mas que coexistem entre diretores, professores e pedagogos.

Foi percebido, durante a fala de *Ací* que a divulgação do estudo afro-brasileiro e indígena no contexto do ensino técnico tem sido prejudicada devido à falta de conhecimento dos próprios gestores da escola, para ela se existe a obrigatoriedade por conta lei, porque a escola não está obedecendo aquilo que é lei.

Outro fator ressaltado na entrevista foi à preocupação com a possibilidade de um conjunto de professores não quererem ter acesso a determinadas informações, como por exemplo, a questão religiosa, em decorrência do conflito étnico-religioso. Sobre esta preocupação, a professora *Abaeté* destaca o seguinte:

“Eu tenho uma formação evangélica, mas na há problema algum para trabalhar essas questões, mas é preciso ter muito cuidado, até porque nós temos muitos alunos (as) protestantes. Acredito que a melhor forma de apresentar o tema para a comunidade é mostrar a contribuição que cada cultura deu para a formação social da não brasileira.” (*Abaeté*)

A intolerância religiosa é um termo que descreve a atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar as diferenças ou crenças religiosas de terceiros. Poderá ter origem nas próprias crenças religiosas de alguém ou ser motivada pela intolerância contra as crenças e práticas religiosas de outrem. A intolerância religiosa pode resultar em perseguição religiosa e ambas têm sido comuns através da história. A maioria dos grupos religiosos já passou por tal situação numa época ou noutra.

A perseguição religiosa, que constitui um caso extremo de intolerância, consiste no maltrato persistente que um grupo dirige a outro grupo ou a um indivíduo devido à sua afiliação religiosa. Usualmente, a perseguição desta natureza floresce devido à ausência de tolerância religiosa, liberdade de religião e pluralismo religioso.

Perseguição, neste contexto, pode referir-se a prisões ilegais, espancamentos, torturas, execução injustificada, negação de benefícios e de direitos e liberdades civis. Pode também implicar em confisco de bens e destruição de propriedades, ou incitamento ao ódio, entre outras coisas. Um exemplo de intolerância religiosa na Antigüidade, é a perseguição dos primeiros cristãos pelos judeus e pagãos. Os judeus tornaram-se alvo preferencial de perseguição religiosa ainda antes do fim do Império Romano, mas esta recrudescer durante a Idade Média. Conversões forçadas tornaram-se comuns, por exemplo, na Península Ibérica, a partir de meados do Século XIV.

A perseguição religiosa atingiu níveis nunca vistos antes na História durante o século XX, quando os nazistas desenvolveram métodos industriais de extermínio em massa e eliminaram milhões de judeus e outras etnias indesejadas pelo regime. Este massacre,

usualmente conhecido por Holocausto, vitimou ainda muitos milhares, não apenas devido à sua raça, mas especificamente em retaliação contra os seus ideais religiosos e à sua objeção de consciência, como aconteceu com as Testemunhas de Jeová e alguns sacerdotes católicos.

Com o crescimento da diversidade religiosa no Brasil é verificado um crescimento da intolerância religiosa, tendo sido criado até mesmo o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro) por meio da Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007, sancionado pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, o que foi um reconhecimento do próprio Estado da existência do problema.

Os cultos afro-brasileiros foram perseguidos e criminalizados durante longo período da história brasileira. Em um país de maioria absoluta de católicos, a prática religiosa negra e a Umbanda reformada, mesmo ampliando suas linhas e aproximando-se do folclore, foram duramente perseguidas pelas delegacias de costumes até a década de 60 do século XX. Ainda sob outras denominações, a umbanda estava incluída no rol dos inimigos do catolicismo já nos anos 40 do século XX.

Devido ao surgimento e proliferação da Umbanda, a Igreja Católica Romana chegou a criar em 1952 um Secretariado Especial da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o objetivo de enfrentar o crescimento do número de fiéis da Umbanda e demais “cultos mediúnicos”. Tal subdivisão foi denominada de Secretariado Nacional de Defesa da Fé.

Para os católicos, o homem brasileiro - comumente chamado de “homem de cor” - praticante de umbanda encontrava-se em uma situação marcada pela miséria material e moral. Exemplo desse posicionamento está na entrevista dada em 1957 pelo arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, à Rádio Gaúcha sobre as atividades da Umbanda no Rio Grande do Sul e transcrita na revista da arquidiocese de Porto Alegre: “A Umbanda é a revivescência das credices absurdas que os infelizes escravos trouxeram das selvas de sua martirizada pátria africana. Favorecer a Umbanda é invlourir, é aumentar a ignorância, é agravar doenças.”

A Igreja Católica, sempre com voz em espaços laicos da imprensa, usou esse lugar privilegiado buscando tornar pública uma representação da Umbanda como a negação pura e simples da verdade aceita socialmente. Em um cenário nacional em que o desenvolvimentismo era posto como o objetivo visado, o catolicismo buscou uma vinculação da Umbanda com o atraso, a marginalidade, e a incultura.

Quanto ao processo de legalização da efetivação da lei 11.645/2008, *Yá* faz o seguinte comentário:

“A escola precisa se conscientizar de que a lei é real e precisa ser acatada, enquanto dispositivo legal. Não sei se devemos usar a lei como instrumento de garantia do desenvolvimento da temática no ambiente escolar. Até onde se contribuiria para sua efetivação de fato e de direito.” (*Yá*)

Ao mesmo tempo em que a professora reconhece a necessidade de desenvolver um trabalho de conscientização sobre a implementação da temática, em contrapartida, ela destaca a necessidade do uso da lei na sua efetivação, o que nos leva a inferir que há uma questão além da aplicação normativa da Lei 10.639, ou seja, as concepções subjetivas docentes em relação às questões raciais no Brasil que nos remetem a reflexão sobre o elemento conflitual inter-racial, que se estabelecem quando se evidencia esta discussão nos espaços educacionais, ainda se caracteriza com um obstáculo para a implementação do próprio estudo temático.

Boaventura de Souza Santos no texto, “Para uma pedagogia do conflito” (1996), defende a idéia de uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos, ou seja, um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o conflito sirva, antes de tudo, para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes”.

Boaventura (1996) fundamenta esta posição política e epistemológica, argumentando que em tempos de globalização, da sociedade do consumo e da informação, a burguesia internacional tem na tese do fim da história, seu referencial epistemológico de celebração do presente e da idéia da repetição, que permite ao presente se alastrar ao passado e ao futuro, canibalizando-os. Com a derrota do “socialismo” e a consolidação da vitória da burguesia, para o autor, o espaço do presente como repetição foi se ampliando e, “Hoje a burguesia sente que sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história” (SANTOS, 1996, p.16).

O autor afirma ainda que essa mesma teoria “contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente” (SANTOS, 1996, p.16). Este sofrimento, por sua vez, é midiaticizado pela sociedade de informação, se transformando “numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores” (SANTOS, 1996, p.16). E mais: “Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia” (SANTOS, 1996, p.16).

Quando examinamos as falas e relatos de docentes sobre situações de conflitos étnico-raciais, percebemos concepções e saberes práticos que aceitam o que existe de relações raciais no Brasil, que não percebem a trivialização de sofrimentos, mobilizados por brincadeiras e constantes posturas omissas e discriminatórias e que olham posturas, gestos e concepções preconceituosas como fatalidades humanas.

Boaventura nos permite perceber as falas docentes sobre as conflitualidades étnico-raciais dentro das escolas como elementos históricos mais amplos, que devem ser evitados, pois, tratar-se-iam de questões “retrogradadas”, já que na concepção do pensamento social hegemônico, o passado, os sofrimentos humanos, as injustiças, as opressões, o racismo, são vistos como elementos que devem ser evitados e que seriam superáveis num futuro próximo e radioso, ou seja, um futuro como sinônimo de progresso.

Entretanto, Boaventura nos informa outro aspecto dessa discussão, ou seja, atualmente as energias do futuro parecem desvanecer-se, pelo menos enquanto o futuro continuar “a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso” (SANTOS, 1996, p.16). Ele nos diz, que os vencidos da história “descrêem hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradarem-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação” (SANTOS, 1996, p.16).

Sobre a contemplação da temática nos planos de curso e ensino, os professores destacaram que os mesmos não foram contemplados, porém isto não impede que eles possam desenvolver as questões étnico-raciais em sala de aula.

Vejamos o que os professores (as) dizem a respeito desta questão:

“Quando cheguei à escola tive muita dificuldade para ter acesso aos programas curriculares. Procurei seguir o programa do livro adotado pela escola, que é volume, porém parte dos alunos não tinha o livro. Além de que se criou uma incerteza com as turmas com as quais eu iria trabalhar. Terminei ficando com algumas turmas da primeira série, para complementar minha carga horária.” (Aci)

“Na realidade, por ser novata no campus, não tive ainda oportunidade para que pudesse participar de uma reunião onde pudéssemos apresentar essa questão, particularmente não tinha contemplado nada a respeito.” (Yá)

“A minha disciplina não contemplou até agora a temática, na realidade ela só trabalhava conteúdos artísticos voltados para a pintura e música. O

componente curricular da disciplina não contemplava a temática afro-brasileira e indígena.” (*Abaeté*)

“Não contemplei porque a coordenação não me comunicou nada a respeito do assunto. Mas, senti que havia a necessidade de considerar a memória e o saber das comunidades afro e indígena. Criar novos saberes que sejam úteis aos conteúdos Das escolas.” (*Obirin*)

Com base nos depoimentos coletados, avaliamos que os professores citados evidenciaram uma preocupação com a necessidade de se apropriar melhor das informações que contemplam essa temática, e, por conseguinte, reforçam os indícios da necessidade de uma melhor formação, o que vem ocorrendo de fato. Ainda que haja professores que afirmaram não ter dificuldades para enfrentar o que eles (as) chamam de situações melindrosas, suscitadas pelo tema, em determinados depoimentos ficou explícitas as dificuldades, seja devido às reações dos alunos, às dúvidas quanto a maneirar de conduzi-lo, seja porque as pessoas o consideram perigoso ou com pouca probabilidade de ser interiorizado.

Quando questionado sobre a importância do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar, os professores (as) destacaram o seguinte:

“No Brasil, existe uma idéia errada de que basta se criar uma lei e está tudo resolvido, mas na prática isso não é verdadeiro. Por exemplo, a idéia positivista já caiu há várias décadas, no entanto é a idéia que está mais presente nas salas de aula ainda nos dias de hoje.” (*Aci*)

“A importância dessa lei para o Brasil tem um aspecto de reconstruirmos uma história sem a exclusão dos povos que contribuíram de forma decisiva para a formação sócio-cultural de nossa sociedade.” (*Abaeté*)

“O problema do índio é bem maior que o do negro. Isto porque, apesar de também ser excluído, há um percentual significativo de pessoas negras na nossa sociedade que acabam tendo condições de fazer suas reivindicações. O índio, por sua vez, é mais esquecido. Assim, acredito que teremos uma grande dificuldade para dar o mesmo peso, ou a mesma proporção, entre os que vão trabalhar com África e os que vão trabalhar com índio. Penso que o índio possa ficar meio ofuscado pela situação. O fato é que existe um volume muito maior de informações sobre os negros do que sobre os indígenas. Se conseguirmos resolver essas questões, a lei terá uma importância muito grande para o desenvolvimento do tema e para a consolidação de uma sociedade multicultural e sem preconceitos. (*Yá*)

“A lei visa fazer um resgate histórico que é importante não só para o negro, mas para a sociedade brasileira como um todo. Este é o grande ponto. As pessoas pensam que a lei está retificando a história, e não é. A gente está querendo dar oportunidade para as pessoas negras e brancas conhecerem o Brasil, a sua história, a partir de outra ótica, outro olhar, conhecerem como os diversos grupos étnicos contribuíram com a formação de nosso país” (*Obirin*)

Tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico e reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas têm papéis da maior relevância para a sociedade brasileira são aprendizagens que convergem para a educação das relações étnico-

raciais porque, conforme expressa o Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), esta educação pode oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas.

O processo educativo que viabiliza essas aprendizagens necessárias encontra embasamento nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, também apontados no mesmo Parecer.

A escola deve cumprir a parte que lhe toca nos compromissos de Estado assumidos pelo Brasil, enquanto signatário de tratados internacionais, de constituir uma democracia em que as pessoas usufruam em sua plenitude a condição de cidadãos, independentemente de raça/etnia, cor, posição e papel social, religião, gênero. A instituição escolar tem de criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via projeto político-pedagógico e currículo, para intervir na realidade que exclui o negro (pretos e pardos), bem como os indígenas, entre outros, do acesso aos direitos humanos fundamentais.

Para tanto, deve constituir-se em ambiente educativo, acessível a toda a comunidade escolar, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, em que se estimula a auto-imagem e a auto-estima positivas, em que se promove a igualdade étnico-racial pela desconstrução das diferentes formas de exclusão.

Ao assumir que à população negra brasileira historicamente tem sido negada, de forma velada ou não, direitos humanos fundamentais e que sofre as consequências nefastas de séculos de discriminação e racismo, urge pensar e tomar medidas contundentes nas diversas esferas governamentais no sentido de proporcionar o equilíbrio, a igualdade de condições de existência e garantir o respeito e a dignidade a todos os afros descendentes em nosso país.

Nesse sentido, no campo educacional, a Lei nº 11.645/2008 traz no seu contexto os anseios dos afro-brasileiros – principalmente aqueles ligados aos movimentos sociais e de articulação dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos –, de valorização de sua historicidade, riqueza cultural e da ancestralidade africana. As ações formativas e políticas afirmativas de algumas instituições de ensino médio básico e tecnológico no que diz respeito à implementação da legislação específica nos últimos tempos caminharam no sentido de proporcionar espaços de diálogo, vivências e conhecimento entre diversos sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Nesta trajetória, entende-se que os esforços para se efetivar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena perpassam pela formação continuada dos (as) professores (as) e pelo comprometimento do Estado em efetivar ações que imprimam novos olhares acerca das relações étnico-raciais. O caminho estende-se desde a percepção da sua importância no contexto histórico brasileiro ao estudo aprofundado da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, até as possibilidades de se trabalhar esses conteúdos no currículo escolar.

Quando nos reportamos sobre a disponibilidade de material didático para o desenvolvimento das práticas educativas que trata do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, os professores entrevistados apresentaram as seguintes opiniões:

“O livro adotado pela escola não privilegia esta nova abordagem. Há necessidade de capacitação para os professores. O acervo da biblioteca deve ser atualizado e contemplar o assunto. Sabemos que há material no MEC, mas ainda não recebemos nada.” (Aci)

“Não há nenhum tipo de material para desenvolver o estudo na escola. Um material que proporcione que seja feita a abordagem de forma positiva sobre a questão étnico-racial no Brasil.” (*Abaeté*)

“A escola adquiriu novos livros, mas o que se sabe é que não tem nada em relação à temática. Dentro da sala de aula se faz necessário o aluno ter acesso a diversos livros. No meu caso específico, trabalho o conteúdo de história em sua abrangência, quando sinto falta de materiais aqui dentro da escola, eu vou pesquisar, no caso da questão afro e indígena, os alunos às vezes têm informação que são valorizadas em sala de aula.” (*Yá*)

“A escola disponibiliza, mas continuo sentido falta de um acervo maior, melhor elaborado, nesse momento toda literatura é bem-vinda. Quando falo em acervo maior, comparo com os demais acervos sobre biologia, química, geografia e as disciplinas técnicas.” (*Obirin*)

De fato, entendemos também que embora o mercado editorial já tenha feito alguns investimentos em materiais, cujo conteúdo está comprometido com a transformação social, embasada no abandono de visões estigmatizadas e preconceituosas, construídas ao longo da história quanto às populações africanas, afro-brasileira e indígena, sua disponibilidade para os professores (as) e alunos (as) na modalidade do ensino técnico profissional nas bibliotecas e salas de aula ainda é um tanto quanto rara.

Outro aspecto abordado com os professores (as) entrevistados (as) foi com relação à percepção de preconceito e discriminação racial entre os alunos dentro do ambiente escolar. Para todos os entrevistados, os alunos de cor negra sofrem de preconceito e discriminação racial na escola, prejudicando, segundo eles (as), o aproveitamento da aprendizagem em sala de aula. Vejamos alguns depoimentos:

“Eu tenho presenciado algumas relações pessoais em que os alunos (as) carregados, as vezes de certo preconceito exclui colegas de trabalhos em equipe ou representação de grupos. Normalmente os alunos de cor negra não conseguem demarcar o seu território, por conta da ‘altivez’ dos alunos não negros.” (*Obirin*)

“Não é difícil perceber a relação preconceituosa entre os alunos e alunas no campus. Alguns alunos já conversaram comigo a respeito da discriminação entre eles, mas para alguns acham normal. Segundo eles, os apelidos não ofendem ninguém. Todo mundo brinca aqui, alunos e servidores.” (*Aci*)

A dificuldade de auto-aceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social. Segundo Oliveira (1994), essa internalização do discurso alheio ocorre porque a avaliação, antes de ser pessoal, é social. Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de auto-estima da criança.

Para Vigotsky (1984), o psiquismo humano existe por uma apropriação dos modos e códigos sociais. Com a internalização, a criança vai tornando seu o que é compartilhado pela cultura; o discurso social passa a ter um sentido individual. Mas os referenciais externos dos negros são dilacerantes. A mensagem transmitida é que, para o negro existir, ele tem de ser

branco, ou seja, para se afirmar como pessoa precisa negar o seu corpo e sua cultura, enfim, sua etnicidade. O resultado dessa penalização é o desvirtuamento da identidade individual e coletiva, havendo um silenciamento do preconceito por parte da criança e do cidadão ao longo da vida.

Nesse sentido, a escola poderá "silenciar" as crianças negras, intensificando o sentimento de coisificação ou invisibilidade, que pode gerar uma angústia paralisante, de modo que seus talentos e habilidades se tornem comprometidos por não acreditarem nas suas potencialidades, ambicionando pouco nas suas atividades ocupacionais futuras. Mais adiante, essa experiência leva a criança e ao adolescente a se questionar sobre o que é preciso para ser olhada, reconhecida.

Quando pensamos em relações raciais dentro da escola, podemos perceber que as mudanças comportamentais, podem decorrer das atuações de papéis sociais, que reforçam máscaras e supostos postos de controle. Em geral, essas diferenças raciais já está impregnada nos indivíduos mesmo antes de fazerem parte do ambiente escolar. É o verme do preconceito racial, que na maioria das vezes é passado de geração para geração, algumas vezes de maneira imperceptível, e outras de maneira escancarada e vergonhosa, para uma sociedade que se diz democrática.

O educador (a) precisa estar preparado (a) para trabalhar com as diferenças, repensar a sua prática pedagógica, valores, conteúdos, a partir da realidade social, cultural e étnica. Precisa conhecer as questões debatidas pela historiografia, pesquisar, adquirir mais conhecimento referente à temática. Para justificar a desigualdade, precisa reconhecer que todos os alunos são diferentes.

Quando questionado sobre a prioridade da implementação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, no campus Barreiros, três entrevistados consideraram a implementação como uma prioridade no curso técnico profissional. Apesar de considerar importante a temática para a formação cidadã dos alunos (as), um dos entrevistados considerou que existiriam outras questões mais urgentes na sua aplicabilidade do que as questões étnico-raciais, como por exemplo, a reestruturação do curso técnico em agropecuária e a construção de um novo perfil para a formação técnica em agropecuária.

Por fim, perguntamos aos entrevistados (as) qual seria o grau de familiarização deles com o conteúdo da temática apresentada. Para dois dos entrevistados (as) responderam que tinham pouca familiarização com a temática, enquanto que os outros dois afirmaram que tinham razoável familiarização e nenhuma familiarização com o tema, respectivamente.

Verificamos que durante o período desta pesquisa, os professores (as) não desenvolveram atividades relacionadas ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena dentro do ambiente escolar, porém os mesmos afirmaram que trabalharam a temática em sala de aula.

3.2 As vozes dos Alunos e Alunas do Campus Barreiros.

De princípio, deparei-me com o silêncio dos primeiros contatos, não tinha certeza se o silêncio representava o medo de fazer parte de um trabalho junto ao professor da casa, ou era o receio de querer se abrir para alguém e narrar suas angústias. Todavia, com muita paciência e perseverança, consegui ouvir as primeiras vozes.

“Professor quero participar deste trabalho, quero contribuir com sua pesquisa.” Foi assim que os alunos (as) do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do Campus Barreiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco reagiram a sua participação no processo de entrevista realizado durante o ano de 2010.

Diferentemente do corpo docente, os alunos não fizeram nenhuma objeção para participar das entrevistas, eles queriam falar alguma coisa sobre a temática apresentada.

Para preservar o nome de cada aluno e aluna no presente trabalho, substituímos seus nomes por iniciais fictícias, preservado a auto declaração da cor da pele e a série em que estuda.

A primeira pergunta feita aos alunos e alunas foi com relação se eles já teriam sido vítimas do preconceito racial no ambiente escolar. Para **vinte e nove** dos entrevistados (as), responderam que já sofreram algum tipo de preconceito racial no ambiente escolar. Ou seja, **82,85%** dos alunos e alunas entrevistados **responderam que sim**. Sobre este questionamento, os (as) alunos (as) fizeram os seguintes comentários:

“Quase todos os dias eu tenho um grande desprazer de encontrar alguns alunos que me chamam de negro besta. Usando às vezes expressões que não posso nem mencionar aqui. O senhor sabe, são expressões que diminuem as pessoas. Aqui mesmo na escola acontecem todos os dias, é insuportável.”
(*CJ – Negro – 1ª série*)

“Aqui mesmo os alunos me chamam de negro macaco, eles dizem brincando, mas eles sabem que não é brincadeira. Isto machuca a gente, é uma falta de respeito, as pessoas parecem trazer um rancor, isto faz parte da cultura do Brasil.” (*GX – Negro – 1ª série*)

“Por mais que seja brincadeira me chamam de negro macaco, eles dizem brincando, mas eles sabem que não é brincadeira. Isto machuca a gente, é uma falta de respeito. As pessoas parecem trazer um rancor, isto faz parte da cultura do Brasil.” (*LG – Moreno – 1ª série*)

“Aqui na escola, eu mesmo já fui vítima de preconceito, principalmente porque sou de assentamento.” (*DB – Parda – 1ª série*)

“Todo mundo sofre algum tipo de preconceito, até já sofri com preconceito. Com relação a discriminação racial eu pessoalmente, até hoje, não aconteceu comigo, mas já aconteceu com alunos de cor negra. Aqui na escola e fora da escola também, na escola que estudei antes, também.” (*AC – Branco – 2ª série*)

“Quando eu vim estudar aqui, como eu morava, não é preconceito, como aqui tem uma cultura, como eu moro na Gorete, um bairro aqui próximo, todo mundo acha que quem mora lá é ladrão, é maconheiro. Muitos colegas dizem que não chegava perto de mim porque achava que eu era maconheiro. E eu dizia não meu irmão, aonde maconheiro vai querer fazer faculdade, não tem nada haver, vocês estão totalmente errado. Preconceito, assim mesmo, sofri muito quando fazia o ensino fundamental, principalmente, na primeira série até a quarta série. Na escola que estudei que pegava muito no meu pé, por ser negro. Quase todo o dia era briga com os colegas, não realidade na eram colegas.” (*LJ – Negro – 3ª série*)

Segundo Lopes (2006), o preconceito racial, no caso brasileiro, opera fundamentalmente em três dimensões: a moral, a intelectual, e a estética. Esse preconceito é reforçado através de atribuições, piadas e brincadeiras. A base desse preconceito racial é a idéia de que o negro é inferior na escala humana. A ciência explicava as diferenças culturais, como inferioridade racial. Esse preconceito reside no âmbito da subjetividade, é aprendido

junto com outras pessoas, no convívio social. E vai se acumulando em todos os contatos sociais desde a primeira infância.

“O preconceito racial expressa o sentido histórico de inferioridade gestado a partir das relações de dominação e subalternidade entre senhores e escravos durante quase quatrocentos anos de escravidão no Brasil que, como modelo econômico e social, fundou a sociedade brasileira”. (LOPES, 2006, p. 13)

Os efeitos dessa história ecoam até hoje nas condições de desigualdade social e econômica enfrentada pela população negra e mestiça no Brasil. Muitas vezes um olhar de desdém ou um sorriso de escárnio indicam o sentido da mensagem, o portador do conjunto de características físicas visadas pelo preconceito já sabe o que o espera e já tem de antemão a expectativa de vê-lo manifestar-se. O corpo do negro já o condena, já o desvaloriza e o inferioriza.

“É fundamental, para um desenvolvimento tranqüilo, que a criança se sinta valorizada pelo seu corpo, seu intelecto e sua moral e é essa experiência de valorização da sua imagem que o preconceito racial tenta impedir na criança e no jovem negro”. (LOPES, 2006, p. 31)

Preconceito racial é algo que no discurso da sociedade brasileira não existe, porém o que se observa é uma postura totalmente contrária, que se apresenta de forma mascarada, encoberta em atitudes inocentes e casuais que trazem disfarçadas uma forte carga de exclusão racial. A sociedade brasileira vive com vendas nos olhos, com uma cegueira a este respeito, sem querer discutir o problema. É preciso que se trate o assunto de frente, pois o racismo está de forma sutil, entranhado nos segmentos fundamentais da sociedade e na cultura brasileira e, conseqüentemente, o sistema educacional está incluído neste assunto.

Hélio Silva Júnior (2002), no seu trabalho em que aborda a discriminação racial nas escolas, destaca que durante alguns anos, tanto os pesquisadores de maneira geral, quanto os membros do Movimento Negro, acreditavam que a discriminação contra o negro manifestava-se na ponta final das relações, isto é, no momento em que o sujeito tenta ingressar no trabalho ou a procura dele. Nos dias de atuais, sabe-se que, por meio de várias pesquisas e dados estatísticos, o processo de discriminação se dá na educação escolarizada, e ela perpassa por todos os níveis de ensino no Brasil.

Considerando a idéia de Barkthin que diz que a fala não é neutra, o hábito de colocar apelidos pejorativos nas pessoas negras é uma forma perversa de desumanizá-los e desqualificá-los como seres humanos. Na cultura brasileira, essa prática é comum, poucos usam o senso crítico diante desse costume. A falta de consciência do efeito produzido, tanto para quem ouve quanto para quem fala é desastroso, contribui para que o indivíduo continue reproduzindo as ideologias racistas. Conforme explica Cavalleiro (2000),

o racismo e o preconceito racial como um conjunto de idéias, atitudes e comportamentos apoiados em conceitos e opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência, estimula a criação de estereótipos e representações negativas e dão origem ao um estigma que imputados ao indivíduo dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social. (CAVALLEIRO, 2000, p. 24)

A segunda pergunta se reportou sobre se eles (as) já tinham ouvido falar a respeito do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Para **vinte e um** dos entrevistados

(as), respondeu que já **ouviram falar sobre a temática**, o que representa **60% dos alunos (as)** pesquisados (as). Sobre esta questão os alunos (as) destacaram o seguinte:

“Já tinha ouvido falar, no outro colégio, aqui em Barreiros com o professor de história. É, foi isso mesmo, o professor falou, mas foi uma coisa rápida. Ele disse que os negros e os índios foram importantes na história do Brasil. Ele falou de preconceitos e disse que os Estados Unidos era um país onde os negros lutaram e hoje tem um presidente que é negro. Falou de Palmares e de Zumbi, que foi um guerreiro e lutou a favor do Brasil.” (*GX – Negro – 1ª série*)

“Nunca ouvi falar, nem aqui na escola nem na outra escola que estudei.” (*DK – Negra – 1ª série*)

“Já ouvi falar, mas sei pouco sobre o assunto. Ouvi alguma coisa no colégio que estudei anteriormente, o professor de história mandou a gente fazer uma maquete sobre os quilombos e os indígenas.” (*AM – Caboclo – 1ª série*)

“Já tinha escutado. Na escola onde estudei foi abordado esse tema dentro do currículo da escola, mas foi muito superficial. Falaram sobre a lei, que não me lembro, e disseram que era para resgatar os valores africanos e indígenas.” (*LS – Negro – 2ª série*)

Já tinha ouvido falar, aqui na escola e onde estudei, também. Eu participei de uma feira de origem dos Estados, em 2009, que apresentava a cultura de cada um. Tinha Estado que apresentava as suas culturas e tinha a cultura do índio e do negro. (*DHS – Pardo – 3ª série*)

A Lei 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

Segundo o Ministério de Educação, em 2005, um milhão de exemplares da cartilha das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais foram publicados e distribuídos pelo órgão a todos os sistemas de ensino no território nacional. Seu texto foi disponibilizado em domínio público e inserido em outras publicações, como no livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição de livros *Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais*, 54.000 exemplares, e “*Superando o Racismo na Escola*”, 10.000 exemplares, organizado pelo Professor Kabengele Munanga, foram distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para a Lei 10.639/2003, para os professores, público ao qual se dirigem as obras.

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da Federação brasileira também alcançaram a Lei 10.639/2003. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais. Isso não foi diferente em relação à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, se considerarmos os papéis complementares dos diversos atores necessários à implementação da lei. Deve ficar explícito que estamos aqui falando de processo de implementação da lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam

orquestradas por esse Plano, pois todos os atores envolvidos necessitam articular-se e desenvolvê-las de forma equânime. Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expressa nas Diretrizes dos Currículos Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais, a regulamentação da lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras.

Com o propósito de ampliar o diálogo entre o Ministério de Educação e os atores responsáveis pela implementação da Lei 10.639/2003, a partir do ano de 2007, a Coordenação-Geral de Diversidade/DEDI/SECAD/MEC desenvolveu ações de reestruturação e ampliação dos Fóruns de Educação e Diversidade, resultando atualmente em 26 Fóruns Estaduais e 05 Fóruns Municipais de Educação e Diversidade, com função estratégica de acompanhamento e monitoramento da implementação da Lei 10.639/2003.

Todo esse material está disponível aos professores para que os mesmos possam divulgar perante a comunidade escolar a necessidade de materializar a proposta de implementação do estudo das relações étnico-raciais.

O terceiro questionamento feito aos alunos e alunas foi sobre as experiências vivenciadas por eles (as) sobre a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Quatorze (14) alunos (as) respondeu que já vivenciaram atividades que abordavam a temática étnico raciais, ou seja, **40% dos entrevistados já desenvolveram alguma atividade em sala de aula sobre esta temática.** Com relação a esta questão, alguns alunos e alunas tiveram a seguinte opinião:

“Na escola em que estudei, antes de vir para cá. Fiz uma vez um trabalho sobre o dia da consciência negra. Foi um trabalho escrito, mas não teve nenhuma apresentação não. O professor não devolveu o trabalho, eu acho que ele gostou e guardou.” (*CJ – Negro – 1ª série*)

“Na escola da rede privada daqui da cidade. Foi feito comentários e debate em sala de aula, igual festival de cultura sobre diferentes raças. Os alunos trouxeram outros tipos de como ele sofreu como vivia, ao lado de pessoas brancas mesmo tendo questões diferentes.” (*FL – Pardo – 1ª série*)

“Aqui no próprio colégio. Pesquisando sobre os africanos, porque a vida deles são tão diferentes da que aparenta ser. É uma raça totalmente diferente, porque existem as pessoas negras e brancas, como os negros são totalmente diferentes é como se fosse, nós como a raça excluída do mundo, só por ter a cor diferente. No caso, nós somos sempre excluídos e que nos prejudica tanto emocionalmente como fisicamente.” (*LG – Moreno – 1ª série*)

“Já participei, mas na escola que estudei antes de vir para cá. Eu participei de uma dança de côco, trazida pelos negros, quando eram escravos. Foi no arraial da escola.” (*DK – Negra – 1ª série*)

“Na escola onde estudei antes de vir para cá, eu participei de uma peça teatral que falava sobre a vida do índio, participei, também, sobre a abolição.” (*LM – Pardo – 1ª série*)

“Não, nem aqui e nem em outra escola. Nunca desenvolvi qualquer tipo de atividade sobre estão questão.” (*LR – Pardo – 2ª série*)

“Já tive, participei de um grupo de capoeira fora da escola. Na escola participei mais em atividades de grupo de trabalho, mas pouca coisa, só trabalho sobre a cultura negra e indígena.” (*ET – Moreno – 2ª série*)

“Na escola que estudei, antes de vir para cá, participei de uma palestra no dia do índio, com a

74

presença de um chefe de uma tribo indígena e participei, também, de uma feira da ciência no dia do índio.” (*AF – Branco – 2ª série*)

“Aqui na escola não, mas onde estudei tive a oportunidade de conhecer a serra da barriga em Alagoas, União dos Palmares, e lá conheci o local onde se ergueu o quilombo. É um espaço muito importante, as pessoas deveriam conhecer o local.”

(*MN – Parda – 2ª série*)

“Não, nunca tive uma experiência co esse tipo de assunto. Acho que uma vez, participei de um encontro na Universidade, não sei qual foi, no Recife, sobre o dia da Consciência Negra.” (*LS – Negro – 2ª série*)

“Eu já participei de um projeto voltado para a valorização da cultura afro-brasileira e de uma apresentação em Vitória de Santo Antão sobre as comemorações do Dia da Consciência Negra com professores daqui da escola.” (*AP - Negra – 3ª série*)

A valorização da identidade, da cultura e da história dos africanos, afros descendentes e indígenas prevista pela lei 11.645/2008, depende necessariamente de condições físicas, materiais e intelectuais favoráveis ao ensino-aprendizagem em que alunos e alunas negros (as) e não negros (as), juntamente com seus (as) professores (as) deverão se sentir valorizado (a) e apoiado (a). Para isso, o que constatamos é a necessidade de revisar e adequar o currículo escolar a essa temática e oferecer aos professores qualificação e aperfeiçoamento pedagógico, conforme estabelece o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação. Cabe ressaltar que trazer conteúdos referentes à temática para o currículo visa dar visibilidade à população negra e indígena e sua contribuição para a cultura nacional.

No entanto, é primordial que a lei 11.645/2008 seja aplicada de fato, o que, em linhas gerais, não tem acontecido, o que temos assistido é que a abordagem da temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar tem sido feito de forma pontual, às vezes compulsória, em virtude das exigências feitas pelo Ministério Público que vem cobrando junto às instituições de ensino o cumprimento da lei.

Os alunos (as) negros (as) são geralmente levados a acreditar em sua grande maioria, que os negros ao serem escravizados, não resistiram ao serem capturados e aceitaram a escravidão de forma passiva. Este fato pode gerar um sentimento de inferioridade e a construção de uma postura submissa, que dificulta o relacionamento com os demais alunos (as), professores (as) e principalmente pode interferir na aprendizagem. Uma das formas de resistência que, por vezes, não é enfatizada durante as aulas pelos (as) professores (as), nas disciplinas de história e geografia principalmente são os quilombos. Sobre essa questão Munanga e Gomes (2006) destaca o seguinte:

“Nesse sentido, o quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra o sistema.” (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 72)

É de fundamental importância que este tema seja desenvolvido no ambiente escolar de forma permanente, que oportunize aos alunos negros e não negros a discussão da luta dos afros, e também dos indígenas, por uma vida digna e honrosa e ainda que nos dias atuais existam muitas conquistas a serem realizadas.

Quando indagamos aos alunos e alunas entrevistados **sobre o que eles sabiam sobre o racismo**, eles tiveram uma opinião muito crítica sobre a prática degenerativa dessa categoria. Ficou claro na conversa com os alunos e alunas entrevistados que apesar deles não ter se apropriado do conceito de racismo, eles não concordam com tal prática. Eles (as) afirmaram o seguinte:

“Eu não sei falar a respeito disso, mas sei que é uma doença que as pessoas não se falam, não tem consideração um com outro. A África do Sul conseguiu acabar com ele. Faz mal a humanidade.” (GX – Negro – 1ª série)

“Racismo é um tipo de preconceito em relação às cores das pessoas. Eu sou contra o racismo. Aqui na escola tem que estudar coisas assim para que a gente não sofra com isso.” (TP – Indígena – 1ª série)

“Eu acho que não deveria haver, infelizmente existe, tanto em relação aos negros como em relação aos brancos.” (FL – Pardo – 1ª série)

“Infelizmente o mundo tem coisas que não sabemos explicar, o racismo é uma delas. Eu não posso concordar com um negócio que diminui as pessoas, todos nós fazemos parte da humanidade, somos todos, independente de ter nascido no Brasil ou fora do nosso país, gente que tem corpo e que tem alma também, Eu sou contra isso.” (DK – Negra – 1ª série)

“Bem, sobre o racismo, eu tenho uma opinião contrária a existência disso, apesar de concordar que existe racismo no Brasil, acho que aqui há menos preconceito do que nos outros países lá fora.” (AM – Caboclo – 1ª série)

“O racismo é algo que jamais deveria existir. Eu acho que o racismo tem uma vinculação com a palavra raça, é a partir do que a gente compreende o que é raça que vamos compreender o racismo. Se só existe uma raça que é a humana, por que a gente fala de racismo? Em minha opinião é uma doença, onde as pessoas não respeitam as outras.” (LP – Parda – 1ª série)

No ambiente escolar há uma paisagem que se repete constantemente durante os anos letivos, permeando alguns traços da vivência escolar. Esta paisagem se caracteriza por ser simultaneamente racista e silenciosa. O silêncio a que nos referimos trata-se, não somente do pouco caso em que os conflitos étnicos são tratados no ambiente escolar, mas também do silêncio dos professores e demais integrantes da escola que quando se deparam com alguma situação que caracteriza a discriminação racial, agem com tolerância ou mesmo ignoram o ocorrido como sendo apenas um mal entendido.

Para analisar o modo como no Brasil o racismo induz à restrição de direitos de pessoas ou grupo de pessoas, um estudo realizado por Guimarães (2004) utilizou dados de “547 matérias publicadas entre 1989 a 1994 sobre queixas de discriminação racial, registradas por quarenta e quatro jornais diários e duas revistas semanais, editados em vinte cidades brasileiras de quatorze estados da federação.” (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

Essas matérias referem-se a 201 casos de discriminação racial que vitimaram 296 negros e representam 62% das 879 matérias coletadas na imprensa sobre racismo no Brasil no período mencionado. Um dos ambientes dessas discriminações foi o espaço escolar, onde foram identificados 11 casos de discriminação envolvendo 17 pessoas. Nas escolas, os discriminados são estudantes, e os agressores, com a exceção de um, são diretores de escola ou professores. A agressão é sempre verbal, uma manifestação que acarreta a humilhação pública da vítima. Em apenas um caso há queixa contra o tratamento dispensado por outro colega, e em apenas um se registrou a negação de matrícula. Nessas instituições escolares a discriminação não foi justificada pelos agressores em nenhum dos casos. Em uma das matérias que serviu de fonte para a pesquisa realizada por Guimarães há o relato sobre uma aluna que foi vítima da discriminação de um professor e, como é comum, o dirigente responsável pelo colégio, cenário dessa discriminação, preferiu se omitir.

Para Guimarães (2004),

“a discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na idéia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdades raciais. Já o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psicológicas ou estéticas de alguém, baseada na idéia de raça. O preconceito pode se manifestar seja do modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só nesse caso é referido como discriminação.” (GUIMARÃES, 2004, p. 18)

Ao fazer a abordagem junto aos entrevistados (as) sobre **o conceito de raça e etnia**, os mesmo tiveram uma dificuldade em estabelecer uma delimitação sobre estes dois termos. A maioria dos alunos e alunas relaciona o conceito de raça a formação grupal de pessoas da mesma matiz e cultura própria ou como uma forma de descrever a cor da pele. Para 79% dos entrevistados (as) afirmaram que saberiam definir o termo raça, enquanto que 35% saberiam definir o que é etnia. Sobre essas duas categorias eles (as) afirmaram o seguinte:

“Raça é a forma de descrever a cor da pele das pessoas. Como por exemplo: raça negra, branca, mulatos e as outras.” (*CJ – Negro – 1ª série*)

“Eu acho que é pessoas ou um grupo de pessoas ou várias pessoas, comunidade, totalmente, é com jeito, forma de agir diferente. No caso, tipo comum, seria chamado de raça.” (*LG – Negro – 1ª série*)

“Raça em minha opinião é um tipo de linhagem de pessoas. O que é uma A ou B.” (*LR – Pardo – 2ª série*)

“Raça é a cor da pessoa, é a forma de descrever a cor das pessoas.” (*AC – Branco – 2ª série*)

“Raça não é para pessoas. O termo só pode ser usado para animais como cavalo, cães, gatos.” (*MN – Parda – 2ª série*)

“Raça é a denominação que se dá aos grupos de pessoas e animais para classificá-lo quanto a sua cor e outras características.” (AP – Negra – 3ª série)

“Raça é uma característica de uma pessoa, existe marca daquela pessoa.” (LJ – Negro – 3ª série)

“Etnia, eu acho que é os valores dos grupos de pessoas que tem características diferentes.” (AC – Branco – 2ª série)

“Etnia para mim é o conjunto de valores que um grupo de pessoas tem voltado para os aspectos sócio-culturais.” (EF – Pardo – 2ª série)

“Etnia é diferente de raça. São valores que a pessoa carrega como a cultura.” (LJ – Negro – 3ª série)

“Etnia são valores culturais que cada raça humana tem.” (AP – Negra – 3ª série)

Fica claro na fala dos alunos e alunas, a idéia do termo raça e etnia com a idéia de matizes e valores culturais. Alguns deles posicionam a idéia de que os dois termos têm o mesmo significado.

Quando perguntei aos alunos e alunas entrevistados no Campus Barreiros, qual o entendimento que eles (as) teriam **sobre a política de branqueamento**, os mesmos demonstraram um desconhecimento completo sobre o significado dessa política, conforme os comentários a seguir:

“Eu já ouvi falar no jornal americano. Existem dois lados e existe controvérsia sobre esta política. De um lado, dos brancos, eles só vêem o preconceito com as pessoas mais negras. E existe, outro lado que diz muitos americanos ou estrangeiros que diz que brancos não podem misturar com negros.” (FL – Pardo – 1ª série)

“Eu imagino o que seja. Eu acho que é para acabar com a raça negra ou a cor do negro, fazendo com que se case com pessoas brancas prá todo mundo ficar branco, eu acho que é isso.” (MA – Negra – 3ª série)

“Eu já ouvi falar, mas foi fora da escola. Está relacionada a uma política de estímulo para que as populações negras e brancas se relacionassem, e a partir desse relacionamento seria construído um país com uma cor mais original, que nem seria muito negro e nem muito branco. Eu acho que foi isso, eu não me lembro bem, mas é mais ou menos assim, não é.” (AP – Negra – 3ª série)

Santos (2009) destaca que o ideal de branqueamento da população brasileira surgiu entre o final do século XIX e o início do século XX. Segundo a autora:

À época, as relações raciais entre negros e brancos não eram bem-vistas por três motivos: 1) o senso comum julgava que negros e mestiços eram inferiores, sobretudo devido ao subdesenvolvimento do continente africano; 2) houve diversas rebeliões e revoltas negras na América, o que provocava a desconfiança das autoridades e da sociedade; 3) o ideal de branqueamento, à luz das doutrinas racistas, também fora influenciado pelas idéias eugênicas de melhoria da raça humana, aliadas ao pensamento sanitário de controle das epidemias públicas. (SANTOS, 2009, p. 40)

A ideologia do branqueamento, assim como o mito da democracia racial são as bases para sustentação de relações de superioridade e inferioridade, desenvolvida ao longo da História com o propósito de afirmar inferioridade de africanos e afro-descendentes, que podem vir a acatar o sentimento de inferioridade e conseqüentemente não assumir publicamente seu pertencimento racial.

A ideologia do branqueamento, que segundo Munanga, (2001) é peça fundamental da ideologia racial brasileira, característica principal do chamado “racismo a brasileira”, quando dizemos racismo à brasileira nos referimos a peculiaridades que caracterizam o racismo no Brasil, para ele:

O racismo a brasileira, como os demais racismos que se desenvolveram e outros países tem sua história diferente da dos outros e suas peculiaridades. Entre estas, podemos enfatizar notadamente o significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate ideológico-político que balizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. (MUNANGA, 2001, p. 10.)

O branqueamento utilizado como estratégia na busca da solução dos problemas decorrentes das desigualdades raciais, problema este que vai muito além do aspecto genético, cor da pele. Como toda ideologia o branqueamento precisa ser reproduzido, e isto se dá através dos diversos mecanismos de socialização e da educação. Através desta reprodução busca-se a introjeção e fortalecimento do ideal de branqueamento, o que interfere diretamente no processo de construção da identidade das populações negra e não negra, atuando negativamente na auto-estima da população negra.

O branqueamento, segundo Bento (2002), é um dos temas mais recorrentes quando se estuda as relações raciais no Brasil, a olho nu pode significar apenas a miscigenação entre as raças, com um olhar mais atento podemos observar algo mais profundo que envolve a negação cultural e identitária de toda uma população, como condição de integração, de aceitação da sociedade e de possibilidade de mobilidade social.

A miscigenação entre negros e brancos, exaltada por Gilberto Freyre como um embrião da ‘democracia racial’ brasileira e base de nossa identidade nacional – ‘povo mestiço’, ‘moreno’ – foi parte da escravidão colonial. Mas o cruzamento racial não foi um processo natural, e sim determinado pela violência e exploração do português de ultramar contra o africano sob o cativo. (CARONE e BENTO, 2002 p. 14.)

Um importante ponto a ser considerado é o silêncio, a omissão ou distorção existente em torno dos lugares ocupados por cada um, negros e não negros, dentro da problemática racial. A definição destes papéis, sem entrar em problemas de culpabilização ou vitimização, é primordial para uma educação para as relações raciais.

Toda esta elaboração nos deve remeter a uma grande discussão que permeia a prática dos educadores e se situa bem no centro da discussão Teoria x Prática, que é a grande dicotomia entre o aluno ideal e o aluno real. O aluno ideal, aquele que está dentro dos padrões ditados pela sociedade e que se adequam perfeitamente aos currículos escolares tradicionais, fechados, já o aluno real, que traz para a sala de aula todos os problemas reais da sociedade, desafia a escola, os educadores a adequar os currículos escolares, incluindo assim toda uma diversidade que não tem como ser ignorada.

A presente pesquisa buscou, também, ouvir dos alunos e alunas do curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, do Campus Barreiros, qual seria a opinião deles (as) sobre **a importância da implementação do estudo da história e cultura afro-brasileira e**

indígena no contexto do curso técnico profissional. Para 77% dos entrevistados (as) consideraram importante a implementação da temática no curso técnico, ressaltando que a mesma contribuiria para uma melhor conscientização dentro do ambiente escolar e da própria sociedade.

“Eu acho importante, abriria aquele leque, a cabeça do pessoal que é muito fechada, que não gosta de negro, não sei o que. Difundir está área e mostrar a realidade que todo mundo é igual.” (*LR – Pardo – 2ª série*)

“Bem, a gente faz aqui agropecuária, não é. Para se ter uma informação superficial, eu acho que não tem problema, coisa que não atrapalhe os assuntos mais importantes do curso, se não atrapalhar acho que é válido.” (*AC – Branco – 2ª série*)

“Eu acho válido, é oportuno se fazer uma leitura diferenciada da história e cultura afro-brasileira e indígena. Seria interessante articular esse assunto com as disciplinas técnicas.” (*AF – Branco – 2ª série*)

“Eu acho que seria muito importante, porque aqui tem pessoas que tem preconceito racial. Só que antes de ser técnico, você vai se relacionar com pessoas, e, é certo que no meio rural a maioria das pessoas são negras, aí não devemos ter preconceito com essas pessoas.” (*MN – Parda – 2ª série*)

“Eu acho que esse estudo deveria ser dado como disciplina, pois se trata de um estudo que aborda diversos acontecimentos. O problema que aqui as pessoas estão mais preocupadas para os assuntos de vestibular ou Enem. Fora dessa questão, os assuntos voltados para a formação técnica.” (*AJ – Negro – 2ª série*)

Seria interessante, a questão é que as pessoas aqui só dão valor as disciplinas técnicas e matemática. Prá muita gente as outras disciplinas deveriam ser dispensadas. Em minha opinião, todas as disciplinas são importantes na minha aprendizagem, cada uma tem sua importância na minha formação profissional. (*EF – Pardo – 2ª série*)

Como percebemos nos depoimentos dos alunos e alunas existe uma preocupação de que o estudo temático não deve atrapalhar os conteúdos de outras disciplinas, seja no campo geral ou técnico, uma vez que para eles (as) esses conteúdos tem mais importância para a sua formação educacional do que o estudo que aborda a questão das relações étnico-raciais.

Essa visão contraditória é uma dos primeiros enfrentamentos que o professor deverá enfrentar dentro do ambiente escolar, colocar esta dicotomia como um exemplo claro do subterfúgio racial para excluir um tema de tanta relevância como este da discussão curricular dentro da escola.

Na escola observamos muitos casos de racismo, de preconceitos e discriminação, onde muitas vezes o profissional não consegue minimizar o problema por falta de experiência, de qualificação e, até mesmo, por incapacidade em lidar com a diversidade, pois ele fica perdido, sem saber como reagir em momentos em que exigem a sua intervenção para que o problema não se torne uma agressão mais séria. “Essa falta de preparo que, devemos considerar com reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos, responsável do amanhã”. (MUNANGA 2005, p. 11)

Sabemos que muitos professores não têm a oportunidade de fazer um curso de qualificação voltado para relação étnico-racial, por esse motivo os mesmos deixam a desejar quando se trata da temática em questão, e muitas vezes, por falta de preparo ou por preconceitos introjetados, alguns professores não sabem se aproveitar das situações flagrantes de discriminação racial na escola. Há momentos pedagógicos privilegiados para discutir a diversidade e conscientizar alunos sobre sua importância e riqueza, onde o objetivo de todos é dar sua contribuição e ajudar nesse processo transformador tão necessário e urgente.

Segundo Rocha,

Considerando a Escola como o espaço na quais estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídos. Ela reúne instrumentos pedagógicos que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem. Docentes e técnicos podem “pôr abaixo” grande parte dos entraves interpostos às populações afro-descendentes que as impedem de viver plenamente a cidadania. A apresentação positiva da História e da cultura dessas populações é uma das estratégias a serem colocadas em prática de modo efetivo e consecutivo. (ROCHA, 2008, p.58)

Sabemos que é difícil, mas nunca impossível, construir subsídio de peso para ajudar os professores a desencadear um processo de superação do racismo na Escola. Por isso é que nos programamos a procurar meios de realizar ações afirmativas no combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito que vitimizam a comunidade escolar negra. Para tanto, é preciso formar grupos de trabalho para propor ações destinadas à valorização da comunidade escolar negra, indicando pistas de como os professores e alunos podem, em conjunto, desenvolver mecanismos pedagógicos eficazes para a superação das desigualdades, para a elevação da auto-estima dos alunos para o reconhecimento da diversidade com fator aglutinador dos diferentes.

Para Munanga (2005),

não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas (...). No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto ao jovem quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (...) não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17)

A questão do preconceito racial no Brasil, todos sabem, passa por certo escamoteamento social. Mas, de alguns anos para cá, as entidades representativas das minorias étnicas têm feito um trabalho sistemático de denúncia contra os valores de superioridade e inferioridade racial disseminados em nossa cultura dos tempos coloniais. Uma das formas mais perversas de exclusão social em todo o mundo, o preconceito racial produz também o grave estrago da exclusão educacional, por isso é importante que haja uma cumplicidade entre os atores buscando promover as formas inclusivas do ensino como parte decisiva das estratégias de gestão compartilhada na escola.

Ainda sobre a importância do estudo para os alunos no Campus Barreiros, os alunos e alunas fizeram os seguintes comentários:

“Primeiro, é importante dizer que seria de grande importância o estudo para uma melhor compreensão sobre esses aspectos do nosso dia a dia. Só que aqui tem uma cultura de se considerar apenas o estudo técnico. Acho que muita gente vai dizer que é mais assunto prá gente estudar prá prova, aí não vai concordar.” (*ETR – Moreno – 3ª série*)

“A entrada desse estudo na nossa formação técnica acrescentaria, sem dúvida algum, algumas informações, principalmente, na nossa relação com a população rural, que é constituída na sua grande maioria por negros. Tem muita coisa que deveria ser repassada prá gente, a questão religiosa que é muito combatida na sociedade, as comidas típicas, a dança, tanta coisa. Os nossos heróis, quem foi Zumbi, Mandela e outros negros que tiveram importância na história da sociedade.” (*AP – Negra - 3ª série*)

“Primeiro eu acho que não seria importante para a nossa formação, porque deveria abordar assuntos para o vestibular, para a formação técnica esse assunto não vai contribuir em nada para essas coisas. Para a formação do técnico só assunto técnico. Segundo, será mais um assunto prá gente se preocupar e ser cobrado para provas. O que a gente deve aprender em história é assunto ligado à formação do técnico em agropecuária.” (*ACS – Pardo – 3ª série*)

A importância desse estudo no curso técnico profissional perpassa a necessidade de incorporar um novo olhar sobre a historiografia, seja ela universal ou nacional, ela representa um resgate histórico quanto os diversos grupos étnicos contribuíram com a formação social, econômica, política e cultural da sociedade. No plano nacional, o entendimento sobre a implementação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena gera a idéia do resgate da história desses anos em que a população negra e indígena esteve subjugada a toda a sorte de infortúnios. Com relação aos negros, eles foram libertados, abriram-se as portas das senzalas, arrebentaram as correntes, mas não foi dado a esse povo o direito de resgatar sua cidadania e nem as condições básicas de sobrevivência com dignidade. Quanto aos indígenas, estes foram confinados em reservas, como pássaros presos em gaiolas.

O penúltimo questionamento feito aos alunos e alunas na entrevista esteve relacionado ao fato de **como eles (as) se sentiam quando se encontram em algum ambiente no qual há um contingente de pessoas que não tem vinculação com seu estereótipo ou tipo biológico.**

Para 63% dos entrevistados (as) afirmaram que não tinham problema algum nos ambientes em que eles (as) tivessem um estereótipo diferenciado do seu aspecto biológico, em contrapartida 37% dos alunos e alunas entrevistados confirmaram que tinham problemas nesses locais. Para alguns, o local às vezes não combina com o jeito deles e as pessoas passam a observá-las de forma diferente, de desconfiança e receio de acontecer alguma coisa. Vejamos o que eles (as) responderam:

“Muito complicado, são muitos conflitos eles não respeitam a gente. A escola não faz nada. È como que a gente não existisse quando se vai reclamar.” (*CJ – Negro – 1ª série*)

“Eu me dou bem com todo mundo, mas tem gente que quer menosprezar a gente. Eu acho isto errado, mas a escola não faz nada. Ninguém dá jeito mesmo.” (*TP – Indígena – 1ª série*)

“As minhas colegas na sua maioria são negras, aí não tenho problema de relacionamento. Meu namorado é negro.” (*DK – Negra – 1ª série*)

“Apesar de tudo, procuro me relacionar com as pessoas na melhor maneira possível, mesmo sabendo que tem algumas pessoas que me olham desprezo e desconfiança. Mas a vida é assim mesmo, temos que enfrentar um leão todos os dias.” (*DB – Parda – 1ª série*)

“Eu tenho minha turma, são os amigos mais próximos, a maioria é negra.” (*AM – Negra – 2ª série*)

“Bem, é um pouco difícil, mas eu procuro driblar as situações. No geral eu tenho um bom relacionamento com as pessoas, independente da cor da pele.” (*GG – Negro – 2ª série*)

“Eu só me relaciono com os alunos da minha cor, às vezes é que tenho contato com os outros alunos.” (*JW – Negro – 2ª série*)

“Com alguns meninos sim, outros é um pouco complicado.” (*LJ – Negro – 3ª série*)

Nas falas dos alunos e alunas percebe-se que eles (as) têm dificuldades de aceitar a sua própria característica física. Este fato ocorre segundo Hélio Silva Júnior (2002), porque a formação cultural do Brasil levou a valorização da imagem do branco e em contrapartida à criação de uma imagem negativa do negro criando baixa auto-estima, levando-o a aproximar-se em tudo daquele. Ou seja, a criança ou o jovem negro a partir da convivência com a sociedade e com a maturidade começa a perceber as diferenças, descobre que sua pele, seu nariz, seu cabelo, seus lábios na são iguais ao modelo que lhe foi colocado como belo e a partir daí introjeta um sentimento de inferioridade diante do branco.

De acordo com Hall (2003) a identidade moderna está fragmentada, entrando em crise de forma a abalar a ideia sólida que tínhamos de nós mesmos como sujeitos integrados, a identidade agora é definida historicamente e não biologicamente, não é mais unificada, pois o sujeito adota diferentes identidades em diferentes contextos. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2003, p.13)

Já para Sodré (1999) a identidade do sujeito é dada a partir do reconhecimento do outro, sendo “um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela inserção de sua história individual com a do grupo onde vive” (SODRÉ, 1999, p. 34). Não existiria, então, uma identidade estável que constitui o sujeito, mas uma dinâmica de integração do sujeito ao grupo, de interiorização de comportamentos, costumes, atitudes de padrões encontrados no ambiente familiar e social.

A última questão apresentada aos alunos e alunas foi relacionada ao tema ou conteúdo da disciplina de história com o qual eles (as) se identificam mais, levando em consideração o seu interesse pela temática ou conteúdo curricular. Para 37% dos entrevistados (as), as questões étnico-raciais se apresentam como o conteúdo que melhor se identifica com o desejo de aprendizagem dos alunos e alunas que participaram desta pesquisa. Para os alunos e alunas pesquisados, eles (as) destacaram os seguintes pontos contextuais da historiografia afro-brasileira e indígena:

“A escravidão. A abolição da escravidão. Eu acho um assunto que chama atenção. Eu já visitei o museu da abolição em Recife e fiquei impressionado com o sofrimento de nossos antepassados. A gente devia fazer viagens pedagógicas para esses locais.”

(*CJ – Negro – 1ª série*)

“A escravidão é um assunto que trata da história da minha gente, de gente como eu. Hoje eu sou uma pessoa livre porque a escravidão acabou graças a Deus.” (*GX – Negro – 1ª série*)

“A história do Egito, que fala sobre as pirâmides. Eu acho que quando você começa estudar aquilo é uma coisa interessante que interessa minha cabeça.” (*DK – Negra – 1ª série*)

“A abolição dos escravos. Eu acho que é uma forma de conscientizar as pessoas.” (*LM – Pardo – 1ª série*)

“A história do Brasil, ela fala sobre a nossa cultura e a nossa história. É importante saber disso.” (*LS – Negro – 2ª série*)

“A história indígena, porque é uma cultura que tem ligação com a gente. Ela tem uma relação com a nossa cultura.” (*JJ – Moreno – 2ª série*)

“Sobre os negros, a origem, a liberdade dos negros. Outro assunto é trabalho escravo.” (*AJ – Negro – 2ª série*)

Oportunizar aos alunos um pensar em relação às ações do seu cotidiano, evidenciando a discussão da temática étnico-racial, levando estes mesmos alunos a se verem como sujeitos históricos, pertencentes a determinados grupos e estimulá-los a buscarem pela pesquisa, pelo novo, sem deixar de encontrar no velho os elementos importantes para enfrentarem a realidade presente, torna-se, então, um compromisso que todos nós que fazemos parte do sistema educacional temos para com o resgate dessa memorável história do povos afro-brasileiro e indígena.

O ensino da educação étnico-racial é uma dívida para com o nosso povo, só assim, será restaurada a importância do negro e do índio como agentes ativos do processo de formação da sociedade brasileira e farão com que nossos alunos se sintam construtores da sua própria história.

Como afirma BENTO (1999), uma reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e condutas são fundamentais para entendermos as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Os alunos e alunas pesquisados no Campus Barreiros, também, confirmaram a necessidade de se trabalhar a temática de forma mais incisiva e permanente no currículo escolar. Sobre esta questão eles (as) fizeram o seguinte comentário:

“Bem, eu acho que as questões sobre a história africana, a escola fala pouca coisa, sobre a história dos negros e dos índios, também, a escola não estimula.” (*LJ – Negro – 3ª série*)

“As culturas que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, as relações, os valores culturais de cada uma. Vê como cada homem e mulher seja índio, negro ou branco contribuíram para a construção dessa chamada Brasil.” (*AP – Negra – 3ª série*)

“A escravidão, porque aborda a luta dos negros contra a opressão dos brancos.” (*DHS – Pardo – 3ª série*)

“Esse assunto é bom de estudar, eu acho que a gente deveria ter mais coisa sobre o negro e o índio.” (SMA – *Negra* – 3ª série)

A investigação aponta que boa parte dos professores e alunos não discute as questões étnico-raciais na prática didático-pedagógica. Uma boa justificativa seria a ausência da temática na estrutura curricular do curso, por não levar em conta a diversidade e a pluralidade cultural, conforme respostas obtidas nas entrevistas. Como o assunto não faz parte do currículo seria “estranho” ele estar presente no discurso dos docentes e de seu cotidiano escolar. Foi possível constatar que os professores não são orientados para debater a questão étnico-racial em sala, associando os conhecimentos específicos da sua disciplina com a realidade do curso, de acordo com as respostas dadas pelos docentes.

Entende-se, então, o porque de os alunos e alunas negros descendentes de índios não se sentirem bem com a história ensinada na escola, e de não quererem, às vezes, por exemplo, se identificar como negro por conta de todo o sofrimento ocorrido que, segundo um dos participantes, fazem os negros na querer assumir seu pertencimento de negros, de descendentes de africanos.

As reflexões, aqui desenvolvidas, apontam para o reconhecimento de que a diversidade cultural é uma realidade que se impõe ao pensar e fazer educação na contemporaneidade. Como elemento constituinte de um novo contexto e demandas, a questão da diversidade deve ser refletida dialógica e criticamente nas práticas curriculares, em especial nos currículos da educação do professor, na ressignificação de valores e conceitos.

Desta forma, cabe à escola construir um currículo que estabeleça um olhar sobre a população negra, sua cultura e sua história, já que, na maioria das vezes, tem sido o lugar para disseminar idéias, como: ‘somos todos iguais’; ‘quem utiliza a cota dá uma demonstração de que não é capaz’, entre outros.

Verificamos que o Campus Barreiros não desenvolve atividades, relacionada à lei, porém os professores afirmam que trabalham em sala de aula sobre as diferenças étnico-raciais. No entanto, apontaram que estão se organizando para adotar a Pedagogia de Projetos, procurando realizar sua missão de educar respeitando a diversidade cultural regional e local em que o aluno está inserido. Dessa forma, é muito importante o papel do professor para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo, enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

No intuito de concretizar a aplicabilidade da lei 11.645/2008, sugerimos que os profissionais de educação compreendam a importância desse tema a ser discutido e a partir daí comecem a fazer grupos de estudos, com o objetivo de criar estratégias para a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena na história das nossas próprias identidades, uma vez que as respostas dos alunos demonstraram uma baixa auto-estima. É muito importante o envolvimento da comunidade escolar para a implementação da lei, convidando palestrantes para a divulgação da referida lei e conhecimento de material didático que possa ser utilizado em sala de aula para a construção de projetos pedagógicos, uma vez que já existe uma extensa bibliografia sobre a temática.

Dessa forma, essa pesquisa não se esgota, antes de tudo suscita mais discussões, estudos, leituras e aprofundamento, assim como a intervenção na escola não deve ser dada por concluída, aliás, pode sim, desde então, ser o ponto de partida para o trabalho com outros temas correlacionados, outros povos excluídos, com outras turmas, com outras etapas do ensino, devendo ser reavaliada constantemente, readaptada e, enfim, pode-se considerar que muitas dificuldades permanecem, mas que há possibilidades de dialogar com a história e cultura afro-brasileira e indígena e trabalhar novas abordagens no tocante aos conteúdos

relativos a história de um povo excluído e de um continente que muito fez e permanece fazendo na e para construção da sociedade brasileira.

4 CONCLUSÕES

Com base na pesquisa aqui apresentada, e que representa apenas o início de um trabalho, portanto passível de críticas e complementações, pode-se concluir que a temática referente ao Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena abre as discussões a respeito de sua aplicabilidade ou não como diretrizes da educação básica e outros níveis de modalidade de ensino. Contudo, ficou evidenciado que tal discussão ainda não atingiu a um grau de valorização por parte de um número razoável dos sujeitos que fazem parte do Campus Barreiros – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), agentes importantes no processo educacional e formativo dos alunos e alunas ali matriculados, tal como professores, técnicos administrativos e gestores. Com efeito, não se pode negar o empenho por parte de alguns órgãos governamentais e dos movimentos sociais em relação a esta questão, através de criação de legislações e eventos que discutem a problemática das questões étnico-raciais, ainda que de certa forma, não se tenha atingido plenamente seus objetivos.

Além dessa evidência, observou-se nesta pesquisa que ainda existe grande resistência de alguns profissionais da educação no Campus Barreiros - IFPE em querer abordar a referida temática, devido muitas vezes a necessidade de se ter uma melhor compreensão para a questão, assim como também, por ter uma opinião formada que ali é um espaço de conhecimento técnico profissional e, portanto não caberia tal estudo.

Apesar de nos últimos quinze anos ter ocorrido um número razoável de produção de conhecimento por parte dos intelectuais afro-descendente sobre essas questões, conforme as abordagens teóricas apresentadas neste trabalho, cujas pesquisas têm propiciado a construção de vasto aporte teórico e metodológico, como base em referenciais negros africanos em substituições aos eurocêntricos é importantes destacar que esses materiais têm provocado discussões objetivando a sensibilização e conscientização da sociedade no combate ao racismo, juntamente a esses intelectuais o valioso trabalho desenvolvido pelos movimentos negros.

Com efeito, a pesquisa bibliográfica utilizada neste trabalho, como pano de fundo ao entendimento das questões examinadas empiricamente revelou-se que os mais de trezentos anos em que perdurou uma das mais trágicas barbáries enfrentadas pela humanidade que foi a escravidão, tornaram-se responsáveis pela instituição do preconceito racial e, por conseguinte, pelo enraizamento de desigualdades e construção de uma identidade negativizada por parte dos negros afros descendentes. Revelou-nos, também, que a história oficial brasileira negligenciou e ainda negligencia a presença do negro e da cultura africana, assim como também, a presença indígena, na formação da identidade nacional.

A realidade apresentada por meio dos estudos, reflexões e depoimentos de professores (as) e alunos (as) mostram que o Campus Barreiros – IFPE reproduz as discriminações e preconceitos da sociedade nas suas relações sociais. Por outro lado, existe um reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e o desejo de transformá-las por grande parte dos alunos (as), como também de educadores (as). No questionamento relacionado às práticas de preconceitos raciais na escola ficou evidenciado por parte dos alunos que este fenômeno existe no ambiente escolar, porém de forma silenciosa e às vezes inocentes por parte da comunidade.

Também fica evidente que a maioria dos professores e professoras entrevistados, por não terem usufruído de uma formação voltada para esse tipo de estudo, não conhece algumas questões relacionadas à África, nem a trajetória dos africanos e afros descendentes no Brasil, o que impossibilita trabalhar o estudo da história e cultura africana e afro brasileira coerentemente, sem folclorismos.

Diante desta constatação, aponta-se para a necessidade de uma política de formação mais intensa, que chegue aos educadores do Campus Barreiros – IFPE. Além disso, se faz necessário o acompanhamento sistemático do Projeto Político-Pedagógico e Proposta Curricular da escola. A instituição deve criar algum mecanismo, como incentivos culturais, para professores e alunos que apresentem trabalhos significativos, poderiam ser um incentivo voltado para visitação de locais e eventos que apresentem atividades pedagógicas voltadas para a superação do racismo.

Mediante essa assertiva é importante afirmar que a Lei 11.645/2008 tem importância fundamental para a educação, pois dá visibilidade e tira de segundo plano a questão do preconceito e da discriminação. As escolas brasileiras de uma maneira geral reproduzem o racismo que há na sociedade, tanto de forma velada quanto explícita, produzindo prejuízos enormes. Para modificar essa situação, entendemos que há uma necessidade de medidas que inclui a capacitação de professores, reformulação do currículo, além de discussões sobre o tema para a formulação de alternativas. Há que se desvincular o conteúdo relativo à África, à cultura afro-brasileira e às populações indígenas do exótico e torná-lo um conteúdo tão relevante quanto aquele relativo à história européia.

Por isso discutir o tema é importante, mas não pode ser a única estratégia e nem a mais importante, se a discussão servir apenas para momentos de catarse, no qual os atingidos pela discriminação manifestam sua indignação, não teremos grandes avanços no processo de materialização da temática no ambiente escolar, não estou recusando a importância da catarse, mas afirmando que temos de seguir em frente para construir algo positivo. Nesse sentido, a discussão deve atentar, especialmente, para a formulação de alternativas. Capacitar o professor para perceber o racismo e para combatê-lo me parece imperativo. Reformular o currículo também é importante. Chega a ser contraditório afirmar que somos um país multicultural e diverso e manter um currículo marcadamente eurocêntrico.

A Lei 11.645/2008 tem uma importância fundamental nesse processo de afirmação, ela estabelece para professores, intelectuais, universidades, cursos de formação de professores e escolas de educação básica a necessidade de enfrentar a questão, ainda que tenha suscitado incompreensões, ela introduz a necessidade da discussão e permite a emergência de formulações de toda ordem, o que, por extensão, permite que a escola, a universidade, enfim, os intelectuais se confrontem com as próprias posições sobre o assunto. Até onde compreendo, a lei levanta a necessidade de tomar posição e isso é essencial nesta questão, ela dá visibilidade, tira do segundo plano a questão do preconceito e da discriminação racial.

Acredito que ainda existem lacunas a serem preenchidas. Mesmo assim, é uma das formas concretas de se discutir o problema, sendo um dos caminhos para se debater questões como as cotas para as chamadas minorias nas universidades públicas. A legislação que trata da introdução da temática cultural afro-brasileira, africana e indígena na educação básica e na formação de professores não aponta para a criação de uma disciplina específica nos currículos. A temática tem de ser trabalhada na matriz curricular da educação básica e dos cursos superiores, fazendo parte das disciplinas como um todo.

Portanto, dentro dessas áreas, há as disciplinas que as comportam. O que se pretende é discutir a temática no “corpo documental” da escola, de forma enraizada, de modo que a escola estabeleça interlocução com os agentes escolares, com a comunidade e com movimentos sociais. O fortalecimento dessa discussão dar-se-á também a partir dessas parcerias e compreensão de divisão de responsabilidade entre os diversos setores sociais.

Enquanto educadores e educadoras temos que incorporar em nossa prática o que disse Paulo Freire sobre a educação de que ela não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade, para que o trabalho com as questões sociais façam parte do nosso cotidiano em sala de aula. Devemos, portanto, nos indignar contra a discriminação, e essa indignação deve fazer parte de um movimento em busca de

soluções para o problema, pois o trabalho com este tema nos coloca diante do compromisso que cada um de nós educadores e educadoras, assume com a luta pela igualdade.

Cabe aqui ressaltar a importância de políticas públicas no âmbito educacional que contemple essa discussão. O trabalho isolado de uma única professora em uma única sala de aula é importante, mas não é suficiente para dar conta de tantas injustiças a que a população negra vem sendo submetida no Brasil.

É preciso que a comunidade escolar do Campus Barreiros – IFPE entenda que a legislação que norteia a implementação desse estudo nos faz reconhecer que negros e índios não surgiram sob a face da terra a partir de 22 de abril de 1500, e que suas histórias, antes de tal data, desenvolveram-se a parte da história dos portugueses no Brasil.

A investigação aponta que boa parte dos professores e coordenadores não discute as questões étnico-raciais na prática didático-pedagógica. Uma boa justificativa seria a ausência da temática na estrutura curricular do curso, por não levar em conta a diversidade e a pluralidade cultural, conforme comentário apresentado por um dos professores entrevistado. Como o assunto não faz parte do currículo seria “estranho” ele estar presente no discurso dos docentes e de seu cotidiano escolar. Foi possível constatar que os professores não são orientados para debater a questão étnico-racial em sala, associando os conhecimentos específicos da sua disciplina com a realidade do curso, de acordo com as respostas dadas pelos docentes. Trabalhar com o curso técnico profissional em agropecuária, integrado ao ensino médio é, ao mesmo tempo, estar disposto a entender a diversidade cultural e étnica num contexto técnico. Pensar as relações étnico-raciais, suas subjetividades apresentadas e a identidade negra no contexto da educação profissional são algo extremamente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, informatizado, tecnológico, mas que permanece ainda excludentes e racistas.

Quanto aos limites observados a partir da presente pesquisa, ficou evidenciado certo receio sobre a discussão desta temática no ambiente escolar. Apesar de alunos e professores reconhecerem a importância do estudo não apenas para a questão da afirmação e reconhecimento, a temática pode constituir em um importante instrumento de aproximação do homem do campo, na sua maioria constituído por negros e pardos, o que contribuirá consideravelmente nessa relação técnico e trabalhadores do campo. Outro ponto apresentado é a falta de um calendário escolar que estabeleça as ações que devem ser trabalhadas durante o ano letivo que tenha incorporado as questões pertinentes ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena que envolva o professor especialmente de história, literatura e arte, além obviamente de outros professores de outras áreas de conhecimentos.

Dentro da análise realizada no decorrer do trabalho, nosso entendimento é o de que a Lei 11.645/2008, se trabalhada dentro da perspectiva da superação da ideologia de dominação racial, pode constituir-se como um instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema econômico do capital. Aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros, assim como dos indígenas, poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as idéias que fundamentaram a ideologia de dominação racial. Assim sendo, a Lei 11.645/2008 pode constituir-se como uma ferramenta de luta contra-ideológica, pois como destaca Marilena Chauí, o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava.

Ao explicitar as lacunas, os silêncios, a base constitutiva da ideologia de dominação racial, a Lei colocará em xeque pilares estruturais da produção das desigualdades raciais e sociais no país e, conseqüentemente, pilares que dão sustentação ao atual ordenamento econômico mundial. Sem sombra de dúvida, a obrigatoriedade do ensino do Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pode configurar-se como um instrumento importante para a desmistificação da ideológica igualdade racial brasileira.

Por fim deve-se admitir que a simples elaboração e promulgação de uma lei não criam as condições necessárias ao seu cumprimento sem que haja o engajamento dos setores que possibilitaram sua concretização.

Finalizo este trabalho com a sensação de ter apresentado algumas reflexões que podem configurar-se como úteis para os estudos da questão racial brasileira, bem como para os estudos relacionados à política educacional brasileira. No trabalho, pude aprofundar e superar alguns dilemas e conflitos presentes na ação acadêmica e na ação profissional-militante, embora ambas se manifestem ao mesmo tempo. Os estudos realizados neste trabalho apresentaram novas perspectivas, novos caminhos e a necessidade de novos estudos. O fenômeno do racismo e a questão racial são permeados por uma série de determinações; algumas delas ainda necessitam serem exploradas, discutidas e analisadas. É por essa razão que entendo que o presente trabalho abre perspectivas para novas pesquisas e estudos que retratem as relações étnico-raciais no contexto do ensino técnico profissional.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEAWANDSZNAJER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2ª ed., 1999.
- ANDREWS, George Reid. Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988). São Carlos: EDUSC, 1998.
- ALLGAYER, Eni. Escravidão negra & índio: realidade, histórias e mitos. Porto Alegre-RS: Ed. Rangel, 2005
- ARENDDT, Hannah. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, Thales de. Democracia racial. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BANTON, Michael. A idéia de raça. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D'Assunção. A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.
- BASTOS, Elide Rugai. As criaturas de Prometeu. São Paulo: Global, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. São Paulo: 3ª ed. Ática, 1999
- BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iday (org.) Psicologia Social do Racismo: Estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. Revistas Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, nº 02, pp. 247-273, 2002.
- BLAUT, J. M. The colonizers model of the world. Geographical Diffusionism and Eurocentric history. Nova York/NY, 2010.
- BRASIL. Constituição Federal Brasileira; Brasília, 1988.
- _____. Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília - DF: MEC, 1996.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Brasília - DF: MEC, 1998.
- _____. Lei Federal nº 10.639/2003; Brasília, 2003.
- _____. 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. Parecer CNE/CP 03/2004.

_____. 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: MEC, 2005.

_____. Lei Federal nº 11.645/2008, Brasília, 2008

BURKER, Peter. A Escola dos Annales (1921-1989). A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo – SP: UNESP, 1997.

CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

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

_____. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo – SP: Summus, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A ideologia e Educação. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo – SP: Cortez, 1998.

CORRÊA, Mariza. As ilusões da liberdade: A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista – SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001

DAMATA, Roberto. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. A civilização do açúcar: séculos XVI a XVIII. Coleção Tudo é História. São Paulo – SP: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Florestan. A Integração do negro na sociedade de classes. 5ª ed. São Paulo: Globo, v. I e II, 2008.

_____. O mito revelado. Arte publicada em folhetim de São Paulo em 1980. Reeditado na Revista Espaço Acadêmico, ano II, nº 26, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9ª edição, Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1981.

_____. Educação e Mudanças. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. São Paulo - SP: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários e práticas educativas. São Paulo - SP: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: 19ª edição; José Olímpio, 1978.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Porto Alegre – RS: UFRG, 1995.

GUERRA, Flávio da Motta. História Colonial. Recife – PE: Editora Asa Pernambuco, Coleção nordeste em evidência, nº 2, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 14, nº 39, pp. 103-177, 1999

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo – SP: Editora 34, 1999

_____. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: Jessé Souza (org.) Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília – DF: Universidade de Brasília, pp. 387-414, 2001.

_____. Preconceito e discriminação. São Paulo-SP: Editora 34, 2004

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte – MG: Editora UFMG, 2003.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1979.

_____. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: A produção do fracasso. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo-SP: Fundação Carlos Chagas, Nov. 63, 1987.

_____. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: Marcos C. Maio e Ricardo Ventura Santos (orgs.) Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro – RJ: Fio cruz/Centro Cultural Banco do Brasil. 1996.

_____. Relações raciais no contexto nacional e internacional. In: Kabengele Munanga e Lília Moritz Schwarcz. Estudos e Pesquisa: Racismo – perspectiva para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói-RJ: EduFF, 1991.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de raça e o ideário do branqueamento no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. Teoria e Pesquisa. São Carlos-SP, UFSCar, 2003.

JÚNIOR, Hélio Silva. Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais civis e penais: Doutrina e Jurisprudência. São Paulo – SP: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 1º vol. História. Campinas-SP: UNICAMP, 1992.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações ético-raciais. In: Educação africanidades Brasil. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaco Afonso. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo-SP: EPU, 2003.

MARTINS, M. F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas-SP: Coleção Polêmicas do nosso tempo, Autores Associados, 2000

MIRANDA, Romeu, APP Sindicato. Jornal 30 de agosto. Edição Pedagógica Especial, Outubro de 2004.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra – índios de bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1994.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. Série Fundamentos, São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, In: BRANDÃO, André A. P. (org.) Cadernos PENESB (Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.) v.5, Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, pp. 15-34, 2004.

_____. Teorias sobre o racismo. HASENBALG, Carlos A. In: Estratégias e políticas de combate a discriminação racial. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói-RJ: EdUFF, 2000.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2001.

_____. (Org.) Superando o racismo na escola. 2ª ed. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. Brasília, 2005.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.

NETO, Edgard Ferreira. História e Etnia. In: domínios de história: ensaios da teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NEVES, Lúcia Maria W. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo. Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Preconceito e auto-conceito: identidade e interação na sala de aula. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Ramon. A (des) qualificação da educação profissional brasileira. São Paulo-SP: Coleção Questões de nossa época; Cortez, 2003.

RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização – A representação do índio de Caminha e Vieira. São Paulo. FAPESP/Jorge Zahar, 1996.

REIS, José Carlos. A história entre ciência e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROCHA, Elaine. A Captura de novos sentidos na história – gênero e etnia. (2008). www.dhi.uem.br/publicaçõesdhi/dialogos/volume 01/vol.04 at.6htm/22/10/2010.

ROCHA, Helena do S.C. da. A experiência com a lei nº 10.639/03 CEFET-PA: Formação inicial e continuada. IN: COELHO, Wilma Baia; COELHO, Mauro Cezar (orgs.). Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade. Belo Horizonte - MG: Mazza, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, Curitiba, 2006. www.app.com.br/portal pp/uploads/coletivos/dissertaçãoluizpaixão.pdf. Setembro de 2010.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et.al. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre-RS: Sulina, 1996.

SANTOS, Gevanilda. Relações Raciais e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SILVA, Martiniano José da. Racismo à brasileira: raízes históricas. 3 ed. São Paulo: Editora Anita, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lúcia Maria (Org. O pensamento negro em educação. São Carlos: UFSC, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. Preto e Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis-RJ, Vozes, 1999.

SOUSA, T.C.V. Com a palavra do movimento negro, contestando o racismo e desmistificando a democracia racial. Recife-PE, UFPE, 1997.

TRINDADE, Héliogio. Integralismo – o fascismo brasileiro na década de 30. São Paulo: DIFEL, 1974.

96

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Linício. A lei 10.639/03 e a educação étnico-cultural/racial: Reflexões sobre novos sentidos na escola. 2006. http://www.neppi.org/Novais/textos/pdf/lei_10639, setembro de 2010.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E.O. (org.) A aventura sociológica, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente, São Paulo-SP, Martins Fontes, 1984.