

06

Educação e relações raciais em
escolas públicas: O que indicam
as pesquisas?

Dayse Cabral de Moura

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico Racial

Série comemorativa de 10 anos da lei 10.639



**Educação e relações raciais em
escolas públicas: o que indicam as
pesquisas?**

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico-racial

Série comemorativa de 10 anos da Lei 10.639

Educação e relações raciais em escolas públicas: o que indicam as pesquisas?

Dayse Cabral de Moura (Org.)



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero de Barros Marques

Pró-Reitor de Extensão: Prof. Edilson Fernandes de Souza

Diretora de Extensão Acadêmica: Maria Christina de Medeiros Nunes

Diretor de Extensão Cultural: Prof. Marcos Galindo

Coordenador de Gestão da Extensão: Demócrito José Rodrigues da Silva

Coordenadora de Gestão da Produção Multimídia e Audiovisual: Jowania Rosas de Melo

Coordenador de Gestão da Informação: Prof. Wellington Pinheiro dos Santos

Coordenadora de Gestão Organizacional: Eliane Aguiar

Coordenação Geral:

Prof. Edilson Fernandes de Souza e Maria Christina de Medeiros Nunes

Comissão Organizadora:

Prof. Edilson Fernandes de Souza, Maria Christina de Medeiros Nunes, Djanyse Barros de Arruda Mendonça, Professor Wellington Pinheiro dos Santos

Revisão:

Os textos são de responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico:

Margarida Correia Lima

Diagramação:

Isabela Freire e Filipe Neri

Ilustrações da Capa:

Ayodê França

Impresso nas oficinas gráficas da Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco Av. Acadêmico Hélio Ramos, 20, Cidade Universitária, em outubro de 2012.

Diretora da Editora: Profa. Maria José de Matos Luna

Catálogo na fonte: Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

E24 Educação e relações raciais em escolas públicas : o que indicam as pesquisas? / Dayse Cabral de Moura (Org.). – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.
227 p. : il. – (Coleção Etnicorracial).

Vários autores.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-85-415-0316-7 (broch.)

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Escolas públicas – Recife (PE). 3. Negros – Identidade racial. 4. Negros – Educação. 5. Educação de crianças – Identidade racial. 6. Negros na comunicação de massa. I. Moura, Dayse Cabral de (Org.).

379.81 CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-168)

Para todas as pessoas que diariamente são vítimas de práticas racistas e lutam por um mundo onde exista justiça social, democratização das oportunidades e a superação das desigualdades.

Apresentação da Coleção

A caminho da África!

Até o fechamento desta coleção, somos a única Universidade brasileira que concentra o maior número de títulos publicados, em um só tempo, num só lugar, sobre as relações étnico-raciais e grupos sub-representados. Assim, consolidamos uma discussão pautada por ocasião dos dez anos da Lei 10.639/2003 e inovamos com a abertura para pesquisadores de todo o País, para que pudessem publicar seus escritos, dissertações e teses, na nossa Editora Universitária, com o investimento da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco.

Apoiar publicações acerca dos saberes étnico-raciais – seja no campo da cultura, história, religião ou da dinâmica organizativa dos segmentos que apostam na versão afro, indígena, migrantes e imigrantes do desenvolvimento brasileiro – é um desafio acadêmico, mas, sobretudo, um desafio político e administrativo que transpõe a burocracia, que muitas vezes tem impedido o avanço e a elevação institucional aos patamares dignos de um patrimônio público, para fazer valer os direitos de todos ao conhecimento, como um princípio fundamental da alteridade.

A Coleção Étnico-racial, seja na versão das comunidades indígenas ou afro, na perspectiva dos migrantes ou imigrantes, penetra fundo suas raízes na exposição das subjetividades humanas e recoloca uma instituição como a UFPE num patamar bastante elevado do conhecimento científico e de outros saberes, feitos e refeitos por homens e mulheres que conhecem bem as causas inevitáveis das barreiras sociais e o preconceito

institucional; ao tempo em que as estruturas governamentais esquecem ou não querem de fato financiar as obras incontestas que falam de maneira afirmativa ou denunciante, que afetam os segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira.

Já imaginava a importância de termos um edital com esse escopo para abarcarmos escritos densos e tão comprometidos com uma causa histórica e sociológica, mas não imaginava a dimensão pan-africana de mostrar ao mundo o que nós somos capazes de realizar quando tratamos dos nossos princípios identitários afro, indígenas, japonesas, regionais e outras subjetividades. Do mesmo modo, a importância do reposicionamento de uma produção do conhecimento a partir da história e da cultura, para atendermos a uma legislação federal no alargamento da formação de muitos professores do ensino básico e também superior.

A ideia da coleção veio de um “relance” ao abrirmos uma das sessões do Cineab, promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, e, prontamente, no mesmo dia, foi formatada por um edital público de alcance nacional. O resultado desta série, agradecemos a todos que compõem o corpo técnico da Pró-reitoria de Extensão, especialmente a diretora de Extensão Acadêmica, Maria Christina de Medeiros Nunes e ao coordenador Demócrito José Rodrigues da Silva, que rapidamente compreenderam a dimensão inovadora das publicações, compraram a ideia política e traduziram institucionalmente no mesmo momento.

Invenções à parte, agora mais do que nunca, a UFPE entra para o rol das instituições que não têm preconceitos na produção e circulação de ideias étnico-raciais, que demarcam outros paradigmas mais enraizados com a formação social brasileira, seja no desenho teórico-metodológico, seja no conteúdo produzido por pesquisadores e militantes dos movimentos sociais.

Guiné-Bissau, setembro de 2013.

Edilson Fernandes de Souza

Pró-reitor de Extensão da UFPE

Agradecimentos

Para todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho e para os(as) educadores(as) e educandos(as) das escolas da região metropolitana do Recife que possibilitaram a efetivação das pesquisas realizadas pelos(as) estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE.

Apresentação

Este livro apresenta artigos com os resultados de pesquisas realizadas por estudantes do curso de Pedagogia da UFPE, no período de 2011 a 2013. Buscamos nesta obra reunir alguns estudos que investigaram sobre a educação das relações etnicorraciais e os processos de afirmação das identidades negras em escolas públicas da região metropolitana do Recife.

Na condição de professora orientadora das pesquisas reconheço que o crescente interesse de estudantes da graduação de realizarem seus trabalhos de conclusão de curso sobre a educação das relações etnicorraciais é oriundo do avanço de discussões e estudos sobre a relevância da Lei 10.639/2003 no Curso de Pedagogia e de lutas para o fortalecimento das identidades raciais dos (as) estudantes. Apontamos que esse movimento é muito importante para ampliar e dar uma maior visibilidade ao escopo teórico e metodológico da pesquisa em educação das relações etnicorraciais, contribuindo também com a formação de pedagogos (as) capazes de realizarem práticas pedagógicas antirracistas e promotoras da equidade.

Em janeiro de 2013 a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. nº 9.394/96) e institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira completou 10 anos de sua implementação. Durante esse período, é possível identificar que houve o rompimento do silêncio sobre a existência de práticas racistas nos espaços escolares, contudo, também

percebemos que temos muito ainda para fazer no sentido de efetivar a realização de práticas pedagógicas antirracistas naqueles espaços e na luta por políticas de ação afirmativas para a população negra.

Nesse contexto, destacamos a relevância do processo de formação inicial de educadores (as) comprometidos com a promoção de uma educação que tome a diversidade etnicorracial como um dos pilares pedagógicos e sejam capazes de identificar e desconstruir os processos de pedagogização do mito da democracia racial nas escolas.

Acreditamos que fomentar no processo de formação inicial de pedagogos (as) a realização de estudos e pesquisas sobre a educação das relações etnicorraciais contribui para a formação de profissionais que sejam capazes de construir um olhar crítico e reflexivo sobre o trato com as diferenças e consigam identificar a importância de se erradicar o trabalho pedagógico pautado numa perspectiva monocultural do currículo. Buscamos assim, contribuir para que através da experiência da pesquisa os(as) estudantes possam romper com o silêncio que sacramenta o racismo institucional e as práticas discriminatórias e racistas que cotidianamente contribuem para o adoecimento e o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos nos espaços escolares.

A pesquisa sobre a educação e as relações etnicorraciais no Brasil também pode favorecer para os estudantes uma reflexão sobre as desigualdades raciais, o papel da mídia na difusão de estereótipos sobre a população negra, o processo de normatização da branquitude na sociedade brasileira e suas consequências para a afirmação das identidades negras.

Nessa perspectiva, se inscreve o primeiro artigo deste livro: *“Mídia e racismo: implicações na construção da identidade racial da criança negra”*, oriundo da pesquisa realizada por Thiago Santos que fez uma investigação sobre o processo de construção da identidade racial da criança negra diante da mídia, e tomou como objeto de análise o programa televisivo estadunidense *“Todo Mundo Odeia o Chris”*, na qual as desigualdades raciais são evidenciadas. A pesquisa

problematiza como a mídia televisiva pode influenciar para a construção da identidade racial do negro (a) e como esse aspecto pode ser percebido na escola.

O trabalho de Rebeca Barreto de Lima tem por título: “*Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?*” A pesquisa buscou investigar em que medida a mídia, precisamente os textos publicitários veiculados na televisão, poderiam interferir na vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nos processos de sua auto identificação e na percepção de qual é o lugar social que ocupam na sociedade.

No texto: “Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do negro na mídia impressa?” Ivanice Maria de Albuquerque analisa as concepções que os/as estudantes da EJA possuíam sobre o lugar social do negro apresentado na mídia impressa nos jornais populares de grande circulação da região Metropolitana do Recife: Folha de Pernambuco, Aqui PE, Jornal do Comércio e Diário de Pernambuco.

Problematizar sobre as relações de gênero, raça e a constituição de identidades negras na Educação de Jovens e Adultos foi o foco da pesquisa realizada pelas estudantes Héliida Karla Oliveira, Maria Alice Herculano da Silva no artigo: “A prática pedagógica na educação de jovens e adultos e a afirmação da identidade racial da estudante negra”. O estudo identificou processos pedagógicos que afirmavam as identidades raciais das estudantes negras, rompendo com o silenciamento existente nas escolas e materializado nos currículos em relação às culturas e epistemologias africanas e afro-brasileiras.

“*Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil: reflexões sobre a construção da identidade racial das crianças negras*” é o título do artigo que apresenta a pesquisa realizada por Rejane Maria Dantas e de Eduardo da Silva Guimaraes. O estudo procurou investigar sobre a ausência nas práticas docentes da educação infantil do uso de literaturas que contribuam para afirmação da identidade da criança negra

e apropriação do universo simbólico do continente africano. A pesquisa-ação realizada possibilitou que crianças do V ano da educação infantil, a partir da leitura de contos africanos e afro-brasileiros apreendessem conhecimentos sobre a mitologia africana, suas culturas e epistemologias.

O artigo intitulado: “*As contribuições do ensino da arte para a educação das relações etnicorraciais na escola*” apresenta o estudo realizado por Francine Freire de Vasconcelos que buscou investigar sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no que se refere ao ensino da Arte, da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na escola. Apontamos algumas problemáticas que dificultavam a realização do ensino da Arte em articulação com a educação das relações etnicorraciais, sendo um dos fatores decisivos a ausência de processos de formação inicial e continuada dos professores sobre as temáticas das relações etnicorraciais no contexto escolar.

Finalizamos com o artigo que apresenta a pesquisa realizada por Adja Mota e Fabiana Leandro intitulado: *Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?* O estudo aponta que a ausência de formação inicial e continuada sobre a temática se configurava como um obstáculo para o desenvolvimento do trato pedagógico na sala de aula sobre as relações raciais.

Aprendemos muito com a realização de tais estudos e reconhecemos a necessidade de continuar sendo “eternos aprendizes” sobre a arte de pesquisar e pesquisar sobre a educação das relações etnicorraciais. Esperamos que as experiências de pesquisas apresentadas nesta obra possam contribuir para fomentar a realização de novas investigações sobre a temática, bem como estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territorialidades, credos, crenças, orientações religiosas, entre outras formas presentes na sociedade brasileira.

Mídia e racismo: implicações na construção da identidade racial da criança negra

Thiago Santos¹
Dayse Cabral de Moura²

Introdução

O Brasil foi o último país da América a realizar abolição da escravatura. Uma situação lamentável na história da humanidade e que deixou marcas profundas na sociedade contemporânea, marcada pelo desrespeito e ignorância social e racial:

A partir de meados do século XVI e, oficialmente, até 1850 – data da lei que aboliu o tráfico de escravos negros –, chegaram ao Brasil milhões de pessoas vindas de diferentes partes do continente africano. Nesse período, a forma de relação com o escravo é muito clara, pois ele é visto como “peça”, tratado como coisa que tem um proprietário: é alugado, vendido, comprado, entra na contabilidade das fazendas ao lado das cabeças de gado, das ferramentas e outros bens materiais. (NUNES, 2006, p. 90)

Durante um longo período de tempo, o negro teve a sua identidade violada, reduzida a um ser inanimado ou no máximo animais produtivos. Esse tratamento dado às pessoas negras é, hoje, repudiado e objeto de vários questionamentos.

Apesar da democratização universal dos direitos humanos, que se configura independente de raça, credo ou cultura, sabemos que o racismo ainda se manifesta de diferentes formas e através dos atos discriminatórios que tentam inferiorizar as pessoas pelas suas características fenotípicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, formato da boca e do nariz, e configuram

¹ Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

² Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de educação da UFPE.

a prática de racismo. Desse modo, identificamos que:

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras do racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra. (GOMES, 2003, p. 80)

Os praticantes desses atos se colocam numa escala de superioridade ao julgar o fato condenado da história, de escravização do negro, como elemento de ratificação do seu pensamento e atitude equivocados.

Hoje já está comprovado pela biologia e pela genética que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética. Tais estudos são importantes para desconstruir e superar as teorias racistas que predominaram na intelectualidade no final do século XIX e início do século XX, e cujo teor, infelizmente, ainda se faz presente na sociedade brasileira. (GOMES, 2003, P.78).

A superação de entraves sociais, sucinta que essas atitudes racistas devem ser vistas de maneira ampla, de modo a envolver todos os segmentos da sociedade e as instituições que estão postas à sua disposição.

A escola é uma dessas instituições e tem papel fundamental nessa missão, pois por meio da educação, ela permite a construção da conscientização individual e coletiva da pluralidade de raças e do respeito inerente a essa característica da humanidade.

O sentimento de alteridade, a quebra de estigmas e o contato inter-racial são alguns dos benefícios proporcionados pela escola, onde a criança tem a possibilidade de se desenvolver através de uma base educacional que promova uma interação e se constitua num dos principais elementos de aproximação e respeito às diferenças.

Por se tratar de um espaço de formação humana, de construção

e socialização dos saberes aos quais as crianças possuem o direito de aprender, a postura da escola em relação a temas de profunda importância como as relações raciais não pode ficar restrita a abordagens simbólicas, traduzidas em um dia de recordação, em datas comemorativas, a exemplo do dia 13 de maio, “dia da libertação dos escravos”, como, frequentemente, é visto nas nossas instituições de ensino.

É preciso mais do que isso. Faz-se necessário que o ambiente escolar trabalhe a diversidade racial no dia-a-dia, que a conscientização seja feita nas atividades diárias, no tratamento igualitário aos alunos, na perspectiva de uma sociedade mais justa.

O povo brasileiro é caracterizado pela pluralidade de culturas e de raças. Nos questionamos como o cenário midiático brasileiro, em especial a TV, pode representar uma realidade diferente da existente e constatada no país?

A televisão representa a sociedade através dos programas, novelas, seriados, entre outros, mas o que ainda se percebe é que essa representação não é fiel e não condiz proporcionalmente com a composição do povo brasileiro.

Diante da notoriedade desse fato e de uma maior ação dos movimentos sociais negros em prol de uma conscientização racial, a discriminação racial tem diminuído, mesmo que timidamente, na maioria dos programas televisivos. Mas, ainda existe a prevalência de atores, cantores, e jornalistas brancos, atenuado em uma pequena parcela pela participação de alguns ícones negros que se destacam no meio artístico como exemplo de fama, beleza, dinheiro e sucesso. O jogador Pelé, a atriz Thaís Araújo e o cantor Alexandre Pires são algumas dessas pessoas.

Apesar de ter ocorrido avanços nesse sentido, a mídia ainda se constitui num espaço de separação racial entre branco e negro. O negro é a minoria nos telejornais, novelas, nos destaques televisivos; quando tem a sua importância afirmada socialmente nas novelas com um “papel de prestígio”, chama a atenção de escritores e telespectadores, que por não

estarem acostumados com o tratamento igualitário na mídia sentem-se motivados por este fato, a escreverem e lerem, respectivamente, notas sobre o assunto.

Recentemente um programa televisivo tem se destacado na mídia brasileira pela forma como aborda o tema da questão racial. O seriado estadunidense “*Todo Mundo Odeia o Chris*” é destinado ao público infantil e conta a história de um menino negro num cenário da década de 80 onde a divisão territorial de alguns lugares dos EUA é marcada pela prevalência da discriminação racial. O Brooklin, bairro onde mora Chris, é predominantemente negro. Ele estuda numa escola fora do seu bairro onde a maioria dos estudantes é branca, e vive situações explícitas de preconceito racial não só por parte dos seus pares como também dos professores. Num misto de crítica e humor o programa traz o racismo vivenciado em diversas situações, além do contexto escolar. O programa se tornou uma importante ferramenta para a construção dessa pesquisa porque nos auxiliou na compreensão de como a mídia televisiva pode interferir para a construção da identidade racial do negro (a) e como esse aspecto pode ser percebido na escola.

A razão pela qual abordamos essa temática decorreu do nosso interesse em identificar a capacidade que a mídia possui em disseminar os benefícios dos seus adventos, bem como, os entraves sociais como o racismo, promovendo o favorecimento de uma determinada raça ou grupo social. E percebendo as possíveis implicações que essa relação pode estabelecer com a educação, que em muitos casos tem nas suas escolas a ausência de uma abordagem etnicorracial, de um debate que estimule a valorização da diversidade racial, ou quando abordam a questão, tratam-na de maneira superficial e restrita a um dia simbólico, ou enfatizando o negro da perspectiva da escravidão ou da abolição.

Recorremos às perspectivas teóricas que refletiam sobre a relação da mídia e do racismo, e utilizamos a pesquisa de campo para nos auxiliar na construção do conhecimento necessário para a investigação buscando identificar em que

medida a mídia interferia no sentimento de identificação racial das crianças.

Procuraremos responder essas questões ao longo desse artigo, através das análises dos dados obtidos.

Na primeira parte do texto, apresentamos nosso marco teórico, posteriormente expomos nosso percurso metodológico. Em seguida, trazemos nossos resultados e finalizamos com nossas considerações finais.

Televisão: meio de representação social

A mídia detém uma ampla variedade de alcance de público e de manifestação. Essa versatilidade permite que ela cumpra com a sua função de informar, comunicar ou entreter. As suas invenções, os variados tipos, vieram auxiliar o homem na organização das atividades e facilitação da sua vida, ela virou sinônimo da modernidade, porém o que deveria ter trazido apenas orgulho para a sociedade, também tem se mostrado espelho das desigualdades de um passado marcado pela ignorância humana e desrespeito às diferenças raciais.

No que se refere à televisão, embora tenham ocorrido avanços na conscientização racial, e de que no momento a novela “*Insensato Coração*”³ tenha dado um papel de destaque para um ator negro, não é difícil perceber que a maioria dos apresentadores de programas de TV são brancos, e nem que os protagonistas das novelas produzidas no país, também segue o mesmo “padrão”, ainda que, segundo Gomes (2008):

Na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios de 2005 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população parda corresponde a 43,2% do total e a preta a 6,3%. Seriam, portanto, 49,5% da população brasileira que poderiam ser considerada negra ou afrodescendente, e um breve levantamento etnográfico da configuração étnica do elenco de qualquer telenovela produzida no país sinaliza de forma gritante este descompasso. (GOMES, 2008, p. 32)

Não se pode afirmar que os atores negros são totalmente

excluídos do nosso cenário televisivo. Eles são requisitados, sim! Mas na maioria das novelas e filmes a eles são reservados os papéis considerados socialmente de menor potencial, aqueles geralmente ocupados pela classe mais pobre: empregado doméstico, motorista, pedreiro; e os marginalizados: traficantes, assaltantes, golpistas. De acordo com Araújo :

É uma constante a negativa de incentivo cultural aos programas de tevê voltados para a população afro-brasileira, normalmente sob a alegação de não haver retorno comercial. O empresário brasileiro, em sua grande maioria, não acredita que o negro seja uma força econômica. Na lógica dessa maioria, preto é igual a pobre, que é igual a consumo de subsistência. (ARAÚJO, 2003, p.39)

Não é apenas no segmento televisivo, que se encontra essa diferença de representação racial. O panorama educacional das universidades antecede as transmissões televisivas, são instituições sociais antigas, e ainda hoje não superaram a diferença de acesso e oportunidades, caracterizada pela maioria da população branca da sociedade.

A mídia televisiva, cuja essência também é de representatividade social, e que de modo mais intenso, retrata essa “predileção” por determinada parte do povo brasileiro (os brancos) tem um caminho extenso a ser percorrido até a igualdade na representação social. O fato é que os negros ainda hoje são a minoria em todos os segmentos sociais valorizados, inclusive na televisão.

Por isso, a importância do estabelecimento de cotas para o meio televisivo a fim de assegurar uma maior participação da população negra e diminuir a desigualdade na representação da sociedade na televisão. Medidas como estas precisam ser bastante discutidas, e não devem ser vistas como a única solução de um problema complexo e que está presente em vários segmentos sociais. Em todo caso, Gomes (2008), considera que o debate em torno das cotas em telenovelas legitimou a necessidade de discussões acerca da exclusão midiática da população negra.

Por se tratar de meios de representação da sociedade, a TV, a universidade ou qualquer outro segmento ou instituição social possuem um importante papel na construção da identidade racial, o negro, ao ter a sua representação omitida, perde um referencial importante.

O desrespeito e a omissão à identidade negra na mídia são um entrave à identificação e a formação do sentimento de valorização racial da criança negra.

Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se de, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais. (SILVA, 2003 p.140)

A mídia, em suas múltiplas manifestações, se constitui numa importante ferramenta de afirmação social, mas para isso deve valorizar todas as culturas e raças de forma que todos que formam a sociedade sintam-se representados.

A mídia e o impacto da televisão na infância

A infância é uma etapa da vida humana marcada pelo aprendizado. A criança no decorrer do seu desenvolvimento constrói uma relação com o meio ao qual está inserida, e através da interação estabelecida com a sociedade ela absorve os seus valores, hábitos e concepções.

Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância (FAZZI, 2004, p.117).

A cultura é um elemento de extrema importância para se compreender o comportamento infantil, pois através dela percebem-se os valores que determinados elementos constituem numa dada sociedade. Os elementos da cultura não são estáticos, visto que se renovam a cada geração, ratificando ou retificando conceitos antigos e absorvendo novos elementos para a sua identificação. De acordo com Silva (2003, p.14), “a cultura é um campo onde se define não apenas

a forma que o mundo pode ter, mas também a forma que as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo do poder”.

Em razão da infância se constituir num momento de construção da personalidade é relevante apreciar os elementos que podem exercer influência nessa construção, e que pode contribuir para que a criança desenvolva um comportamento sadio, do seu potencial cognitivo, de descoberta da sua própria cultura e da importância da sua contribuição para enriquecê-la.

É nessa perspectiva que devemos observar a influência de novos paradigmas culturais no comportamento das crianças. Um dos adventos do paradigma cultural do século XXI é a massificação dos meios midiáticos: rádio, televisão, celular e o computador em especial, com as suas inúmeras possibilidades de uso através da internet, que se constitui em sinônimo de versatilidade, de avanço tecnológico e social.

A mídia tornou-se algo indispensável ao funcionamento das atividades cotidianas, ela está presente basicamente em todas as atividades e, de uma maneira ou de outra, o homem percebe-se cada vez mais dependente desses recursos que revolucionaram o modo de vida em sociedade. De acordo com Giroux (1995, p.134), é preciso: [...] “Compreender mais criticamente como a dinâmica da cultura e da política sofreram importantes mudanças, dada a emergência da mídia eletrônica e sua capacidade global para criar “novas imagens de dominação”.

Jornal, rádio, televisão, computador, celular: desde pequenas, as crianças já estão em contato com esses meios de comunicação, embora, muitas pela pouca idade, não tenham ainda absorvido o sentido da sua existência social.

O universo infantil está diretamente ligado a esse novo mundo inevitável das mídias, que tem ocupado cada vez mais um importante lugar nas famílias brasileiras, a TV, por exemplo, segundo pesquisa do Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (Procel, 2007): “Está em 97,1% das casas brasileiras, com uma média de 1,41 aparelhos por residência,

ou seja, em vários domicílios há mais de uma TV. A geladeira aparece em segundo lugar, presente em 96% das residências” (Da Agência do Estado).

Após o nascimento do bebê, um dos primeiros mecanismos que surgem é a identificação projetiva que, de acordo com Soifer (1992), consiste na projeção de partes de nós mesmos sobre outro, de percepção do outro como idêntico a nós. A TV aciona esse mecanismo na criança e traz influências no sentido da identificação com o outro.

Nesse sentido, percebemos que a TV precisa abarcar as diversas raças e culturas, ou seja, basear-se na diversidade a fim de contemplar os segmentos que compõe a sociedade e permitir que as crianças, negras ou brancas, encontrem nesse instrumento televisivo, representatividade e identificação.

O impacto da TV sobre a mente se realiza baseado na identificação projetiva intensa e na regressão, com características similares às do sonho, mas com benefícios menores e com alguns prejuízos, tais como a imobilização forçada, que não é própria do repouso, a incorporação e imagens terríficas, a distorção visual e, em determinados casos, a poluição auditiva. Isto é, a televisão não se constitui no melhor elemento de distração ou entretenimento para as crianças, principalmente, as que são muito pequenas por contribuir, também, para os problemas no desenvolvimento infantil.

Contudo, a televisão está em praticamente todos os lares brasileiros e se constitui numa das mídias de maior alcance, sendo muito utilizada pelos pais para oferecerem entretenimento às crianças. Porém, tem se percebido que ela tem ocupado espaços que anteriormente eram reservados às brincadeiras, atividades lúdicas e tradicionais como corre-corre, pique-esconde, bola e amarelinha.

A quantidade de horas que as crianças passam em frente à TV, segundo pesquisa da Agência do Estado (2010) , 58,2% das crianças de até 9 anos e 58,8% dos jovens entre 10 e 17 anos passam mais de três horas assistindo televisão, o que

demonstra o quanto esse objeto de comunicação influencia o seu comportamento, fazendo do seu uso algo que se torne rotineiro, ditando horários e programação de atividades. Em muitos casos ela se constitui numa alternativa aos pais para evitar a violência das ruas, a crescente criminalidade tem convencido os pais de que o melhor caminho para evitar o mundo violento é ocupar seus filhos com a programação das TVs.

Porém, a televisão não é um meio de comunicação projetado especificamente para as crianças, existem evidentemente programas destinados ao público infantil, fato este que não corresponde ao horário integral da TV aberta, cujo acesso é gratuito, e dessa forma a programação das emissoras televisivas seguem uma linha ditada pela audiência o que não necessariamente está relacionada à seletividade e a qualidade de conteúdo. Nela há uma relação de poder que:

[..] está organizado através do enorme número de aparatos culturais que vão desde as bibliotecas, os cinemas e as escolas até aos conglomerados hightech da mídia que fazem circular signos e significados através de jornais, revistas, publicidade, programação eletrônica, máquinas, filmes e programas de televisão. (GIROUX, 1995,p.135)

Nessa perspectiva, a violência das ruas evitada pelos pais, pode aparecer de forma simbólica, na sua própria casa através da televisão, a depender do que os seus filhos estão assistindo ou de conteúdos impróprios para essa parcela da sociedade que se encontra numa situação de vulnerabilidade nessa relação de poder.

Educação na infância: o papel da escola na construção da identidade racial

Nos vídeos, utilizados muitas vezes como ferramentas educativas, a “hegemonia do branco” pode ser observada, principalmente aos que remetem aos contos de fadas, nos quais raramente se encontra um príncipe ou uma princesa negra, como por exemplo, os clássicos: Branca de neve, Cinderela,

Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros mais são exemplos dessa “branca realidade” transmitida às crianças, durante décadas. Segundo Giroux (1995), a Disney usa a inocência como um constructo ideológico, sendo um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares.

Hoje, é verdade que já existe uma maior conscientização e é possível que já exista um príncipe ou uma princesa negra nas histórias contadas para as crianças, em número inferior, mas já existe.

O fato é que isso não acontece por acaso, na verdade, é resultado de um período histórico da humanidade abordado de forma superficial, pouco valorizado e mascarado por uma pseudoequidade racial. As pessoas negras enfrentaram por muito tempo um estereótipo imposto que consistia na imagem de inferioridade.

Esse quadro de “ignorância social” arrastado por vários anos deixou marcas na nossa sociedade, cuja escola, e a educação de uma forma geral podem apagar. A criança é o principal elemento de renovação social, de possibilidade de transformação de uma realidade injusta, pautada no desrespeito às diferenças e na crença de superioridade de um grupo étnico-racial sobre o outro.

Educar é a melhor maneira de conscientizar e a escola é um dos ambientes mais propícios para que isso aconteça, pois se trata de um lugar que reúne diferenças sociais: diferentes raças, gêneros, gerações, territorialidades, culturas, orientações religiosas e sexuais, entre outras. A escola como instituição de ensino deve cumprir o seu papel na sociedade, deve proporcionar ao educando um espaço de conhecimento e construção da identidade racial visto que, de acordo com Hall (2001, apud GOMES, 2008), a identidade concretiza algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não é algo inato. A identidade é construída nos processos discursivos. As práticas de ensino devem estar fundamentadas em aportes teóricos que visem assegurar o

bom desempenho das suas funções e apresentar elementos indispensáveis à formação do senso de responsabilidade e conscientização racial, ao propor que:

A escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros. (PCN, PLURALIDADE CULTURAL, p. 116)

Julgar a escola como simplesmente reprodutora, é subestimar também a capacidade humana de contestação, é considerar o homem passivo, com um destino pré-determinado. Dependendo dos pressupostos ideológicos norteadores da prática pedagógica, a escola pode se constituir em um espaço de reflexão, contestação e mudança social. Nela acontece o contato, por meio do importante processo de interação tido como essencial na efetivação da conscientização do senso de igualdade e que deve ser incentivado entre as crianças, pais, professores e funcionários, desconsiderando qualquer distinção de raça ou que transgrida o sentido de equidade que deve resultar desse processo:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY apud MARTINS, (1997, p. 111):

Portanto, é na interação com o outro, seja em espaços escolares com a projeção dos professores para o desenvolvimento infantil dirigido na perspectiva do respeito e da valorização

das diferenças, ou em espaços não escolares, como a família e o teatro, enfatizando a diversidade cultural que forma o nosso país, que se possibilita à criança a formação do cidadão: aquele que conhece seus valores, seus direitos, e suas capacidades, mas que também reconhece o outro nas mesmas condições e respeita a sua cidadania.

Para isso é preciso que a criança tenha na infância os referenciais necessários direcionados para esta etapa do seu desenvolvimento. Essa etapa constitui-se como uma das mais significativas da vida do indivíduo, pois através dela a criança conhece o mundo e se reconhece como parte dele, onde as noções de equidade, humanidade e solidariedade se constituem através da educação.

Apesar de existir, o racismo não deveria fazer parte da sociedade, muito menos do universo infantil, do ambiente no qual impera a imaginação, as brincadeiras, sons e movimentos, cuja ludicidade possibilita o desenvolvimento indispensável a essa fase. A função de impedir que o racismo atravessasse a barreira da infância, não se restringe a uma pessoa, consiste em uma tarefa social, onde todos fazem parte e possuem a sua parcela de responsabilidade.

Nessa missão, é necessário utilizar o principal recurso de criação do sentimento de igualdade: a educação, e observar a influência que os meios de comunicação podem exercer na construção dessa distinção racial, na qual principalmente, a TV pode transmitir conteúdos que privilegiam e ao mesmo tempo desfavorecem determinado grupo étnico-racial, transmitindo esse sentimento às crianças que acabam absorvendo as representações inadequadas, não condizentes com a realidade na qual todos nós temos direitos iguais, independente do nosso pertencimento racial e que merecemos o mesmo tratamento, oportunidades e respeito.

Metodologia

Segundo Minayo (1994, p.16), “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Trata-se de uma maneira de se nortear nos objetivos de pesquisa, de se mover de forma planejada a fim de encontrar respostas para as suas problemáticas.

A metodologia comporta as concepções teóricas de abordagem, somada as técnicas necessárias para o incremento da pesquisa, permitindo uma melhor construção e criação de possibilidades para construir novos caminhos. Assim, traduz-se numa ferramenta indispensável, sendo um dos caminhos a ser considerado ao se pensar em investigar as hipóteses da pesquisa.

Na construção dessa pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (1994, p.22) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e realizações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

O campo de pesquisa se constituiu em uma turma do 4^a ano de uma escola pública do município de Paulista, localizada em uma comunidade carente de serviços básicos de saúde e infraestrutura. Realizamos entrevistas semiestruturadas específicas para o professor e os alunos (as) da turma.

Para as crianças foram realizadas duas entrevistas, uma antes e outra após a exibição de um vídeo que contemplava cenas de preconceito racial do seriado “*Todo Mundo Odeia o Chris*”, com 20 minutos de duração. O seriado americano é veiculado com sucesso no Brasil e representa essa problemática na mídia. Além disso, as crianças puderam através de imagens, escolher entre bonecos brancos e pretos, demonstrando a sua preferência. Dessa forma, os nossos sujeitos foram submetidos a questões que problematizavam a nossa temática e trazia a reflexão à questão racial percebida na influência exercida pela mídia.

Baseados na abordagem qualitativa, e na coleta de dados através do trabalho de campo, que se configurou como mais um elemento para a compreensão da realidade.

Utilizamos o recurso da entrevista semiestruturada em que foi possível perceber os elementos, que nos levaram a

confirmação ou negação das nossas hipóteses de pesquisa. De acordo com Minayo (1994, p.16) “a entrevista é como um diálogo que se estabelece entre o olhar do pesquisador e a realidade a ser investigada”.

A principal indagação consiste em perceber a forma como o negro é visto pela maioria das crianças através de um veículo midiático, e qual a importância dada à sua contribuição para a formação da cultura e o seu espaço na sociedade. Para a análise dos dados, recorreremos à exploração do material coletado, através da análise temática de conteúdo e a interpretação dos dados foi baseada nos aportes teóricos, seguindo como categorias de análise a identificação racial; os conhecimentos da história e da cultura africana; a percepção racial passada pela mídia; e o alcance e manifestações do programa televisivo “Todo Mundo Odeia o Chris”.

Resultados

Durante a realização das entrevistas feitas individualmente com 20 alunos, cuja faixa etária da maioria era de 9 anos, percebemos que algumas crianças esboçavam reações semelhantes quando submetidas a algumas perguntas específicas que nos chamaram a atenção. Ao serem questionadas sobre sua raça ou cor, as respostas foram bastante demoradas, precedidas por um silêncio que parecia indicar que havia certo receio em dar esta informação ou, mesmo, que as respostas não estavam imbuídas de certeza, vinham acompanhadas de risos e da observação do próprio corpo, principalmente, as crianças que eram pardas ou negras. Dentre as respostas de identificação racial vieram, entre as convencionais, as mais variadas respostas como: vermelha, cinza, canela e escurinho.

Da identificação racial

Indagadas quanto ao seu pertencimento racial, das 9 crianças que se declararam brancas, 2 eram pardas, as outras 11

crianças (6 negras e 5 pardas), 8 se declararam morenas e 3 entre cinza, canela e escurinho, ou seja, nenhuma delas utilizou a palavra negro para se definir racialmente. Fato este, que chama a atenção, tendo em vista que, até palavras raramente usadas para definição racial foram utilizadas por elas.

Questionadas quanto à valorização da sua cor, se gostam ou não, 95% das crianças relataram que gostavam da cor que possuíam, e apenas uma criança que era parda disse não gostava por se achar feia. Porém, outros fatores relacionados a essas respostas também nos chamaram bastante atenção, visto que 4 crianças (3 brancas e 1 parda) que disseram gostar da sua cor relataram que não gostariam de ser negras: (*“Se eu fosse negro não ia gostar, porque eu não gosto de preto”*). Kaleb, 9 anos, branco) e 2 das crianças negras que apesar de afirmarem gostar da sua cor, uma expôs gostar da sua cor porque seria moreno claro e a outra contou que iria gostar mais se fosse branco. Esses dados iniciais corroboraram para a observação de uma postura de preterição da raça negra, pois se percebeu uma negação e/ou a sua inferiorização em relação à raça branca.

Por meio da entrevista, as crianças também tiveram a oportunidade de expor os seus pensamentos na escolha de brinquedos (bonecos) tendo a cor como critério sugerido, já que as imagens dos mesmos eram iguais, diferenciadas apenas pela representação das raças, branca e negra. A maioria das crianças (60%) optou apenas por bonecos brancos, 20% delas afirmaram que escolheriam bonecos das duas cores e as outras 20% apenas bonecos pretos. Algumas das repostas que nos chamaram a atenção foram as seguintes (os nomes utilizados são fictícios):

“Prefiro os brancos porque é muiiiito (ênfase) bonito”. (Augusto, 10 anos, negro).

“Prefiro os brancos. (A criança aponta para os bonecos pretos) são bonitas. Mas, a branca é mais bonita”. (Arcanjo, 11 anos, negro)

“Escolho as brancas. Porque são muito bonitas. As outras (pretas)

não são bonitas”. (Léa, 9 anos, parda).

Augusto, Arcanjo e Léa, por exemplo, apesar de negros e pardos, respectivamente, não demonstraram nenhuma identificação com os bonecos negros, além disso, pode-se inferir das suas palavras o pouco apreço pela cor dos brinquedos não escolhidos. De acordo com RODRIGUES (1986) :

O corpo expressa metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva. Há no organismo forças controladas e forças que ignoram o controle social e o ameaçam. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar. (RODRIGUES, 1986, p. 159, apud GOMES, 2003, p.79)

Esses bonecos, brancos e negros, são brinquedos socialmente representativos, pois os mesmos possuem características que remetem as condições raciais das pessoas, por isso é natural a associação à composição social, assim como, aos seus entraves e complicações que também são percebidos pelas crianças, e que podemos constatar no discurso de Rosa na escolha da boneca:

“Eu prefiro as pretas porque eu gosto das duas (brancas e pretas), tem gente que fica falando que gente negra é feia. Eu não acho”.
(Rosa, 9 anos, branca).

Outro detalhe salutar se refere ao argumento usado por Geci que, apesar de reconhecer que não há outras diferenças além da cor, a sua escolha resultou pela opção, apenas, de bonecas brancas.

“Prefiro as brancas. Se fosse preta também ia gostar de ganhar. Porque são do mesmo jeito, só muda a cor”. (Geci, 9 anos, branca).

Esses dados chamam a atenção pela manifestação, no universo infantil, de situações que sinalizam uma invasão do sentimento de equidade que deve fazer parte da concepção infantil e que pode estar associado à condição de inferioridade do negro que ainda subsiste na nossa sociedade, e que interfere no sentimento de identificação racial da criança

negra. Para isso, é fundamental que haja uma intervenção sistemática, principalmente, da escola como espaço formal de educação, cujo caráter inter-racial se faz presente e que os aportes teóricos, leis e diretrizes que viabilizam a afirmação da cultura negra sejam a base para essa conscientização.

Dos conhecimentos da história e cultura africana.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira asseguram e possibilitam a conscientização necessária no espaço escolar das contribuições dos negros para a formação da nossa identidade.

A escola como instituição produtora e socializadora de conhecimentos, tem o dever de incluir o que determina a lei 10.639 no currículo escolar, e dessa maneira abordar de forma regular esta temática. No entanto, sabemos que se instituíram na sociedade, em contextos de datas comemorativas ou dias simbólicos, cuja finalidade é recordar, fatos importantes da história da humanidade.

Datas como “13 de Maio”, dia que se oficializou a farsa da Abolição da Escravatura e o 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, momento reservado do nosso calendário para que o país, como um todo, não se esqueça de valorizar as contribuições da cultura africana para a formação da nossa cultura, na qual, a multiculturalidade é a principal característica.

Nessa perspectiva, as crianças foram sondadas a respeito desse conhecimento. Nenhuma das crianças entrevistadas soube responder a que se referia o dia 13 de maio ou 20 de novembro, apesar do Artigo 79-B da Lei 10.639/2003 incluir no calendário escolar o dia 20 de Novembro como o dia Nacional da Consciência Negra e de no momento da entrevista já termos passado pelo mês de maio e estarmos antecedendo o mês de novembro. Acrescente a isso o fato de não haver na escola, pelo menos que seja do conhecimento da professora que está lecionando há apenas três meses, nenhuma programação ou

evento diferente, direcionado para esse dia.

Endossa essa situação, o fato de que por se tratar de uma escola anexo, o projeto político pedagógico fica retido na escola sede, dificultando o conhecimento do seu conteúdo pelos professores dos anexos, assim como, dos demais agentes escolares. Reconhecemos que datas comemorativas não são as melhores formas de buscar referências entre crianças, mas observamos que nem nas datas comemorativas o tema da cultura africana e afro-brasileira era trabalhado na escola. Assim, como nossas crianças vão aprender sobre a cultura Africana e Afro-brasileira?

Questionadas sobre o que já viram sobre História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras na escola, apenas 5% crianças afirmaram já ter visto algo sobre a religião africana, uma delas declarou que só havia visto na televisão e as demais afirmaram que ainda não tinham visto nada sobre essa temática na escola. Esses dados ferem completamente a intenção da Lei 10.639/2003, principalmente, quando observamos as repostas do questionamento feito em relação ao interesse que as crianças possuíam sobre a África:

“Sim. Seria muito interessante saber sobre a África” (Eva, 9 anos, branca).

“Sim. Não sei nada sobre a África, nem o que é” (Célia, 9 anos, negra).

Todas as crianças entrevistadas revelaram ter interesse de ter contato com a cultura africana. Três delas demonstraram a ideia que possuíam da África, uma ideia que aparentemente estava associada, apenas a savana e aos problemas sociais e econômicos:

“Sim. Gostaria de conhecer. Porque eu acho que passa algumas coisas da África, animais, frutas” (Geci, 9 anos, branca).

“Sim. Tenho interesse. Porque a África é legal. Tem muito animal” (Raul, 11 anos, pardo).

“Sim. Muitas vezes. Porque tem menos comida, menos água, menos habitantes” (Bela, 8 anos, parda).

Tal percepção demonstrada pelos entrevistados carece de complementação ao ponto de permitir o conhecimento da amplitude de elementos africanos na construção de uma nação multicultural. Essa condição só é possível quando a educação assume o seu papel de permitir o acesso às diferentes culturas do nosso país e nas suas variadas manifestações. Para que se manifeste a conquista de um direito, do acesso ao conhecimento e do contato intercultural, assim como, determina a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96, título V:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena.

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

Os aspectos culturais são elementos fundamentais no processo de conscientização racial. Não podem ser negados àqueles a quem é de direito, por isso são contemplados em leis, já que deles dependem aquisição do respeito, da valorização e da identificação racial.

A percepção racial passada pela mídia

Na perspectiva de conhecer melhor a percepção do universo infantil no que se refere à problemática racial buscamos por intermédio da mídia televisiva encontrar elementos que nos permitam essa compreensão. Para isso, as crianças foram questionadas quanto aos super-heróis que elas conhecem, na tentativa de perceber se elas também tinham como referencial, o herói negro. Tendo em vista que este tipo de personagem chama muito a atenção das crianças e mexe bastante com

a sua imaginação, servindo muitas vezes, de modelo a ser seguido e admirado, coletamos tais informações.

Das vinte crianças entrevistadas apenas três revelaram conhecer um único herói negro, das quais uma não recorda o nome e as outras duas, disseram conhecer o Power Ranger Azul, que é o personagem coadjuvante do seriado Power Rangers, ou seja, de pouco destaque e conseqüentemente, pouca representação.

No intuito de entender melhor essa “desarmonia quantitativa” dos heróis negros em relação aos brancos, do ponto de vista das crianças, as mesmas responderam se gostariam ou não que houvesse heróis negros, caso não conhecessem. Das vinte crianças entrevistadas, duas não responderam a pergunta, e treze revelaram que gostariam que houvesse heróis negros, demonstrando, também, as implicações que essa ausência de heróis possa ter com o fato do racismo ainda existir e do mesmo ainda ser muito perceptível, tanto, que compõe alguns dos relatos colhidos:

“Sim, gostaria que houvesse heróis negros. Porque algumas pessoas são racistas. Racistas são as pessoas que gostam de uma cor e rejeitam outras” (Sheila, 10 anos, parda).

“Sim. Gostaria. Porque acho bom, não posso acusar as pessoas pela cor” (Nino, 9 anos, pardo).

“Sim. Porque no mundo não existe só brancos, existem negros e várias cores” (Hanna, 8 anos, branca).

Embora, atualmente, já seja possível encontrar alguns heróis negros em consequência da maior conscientização e de reivindicações, sabemos que o estereótipo passado pela mídia em torno do super-herói consiste na raça branca e é este o modelo ao qual, geralmente, as crianças têm acesso como referência. A mídia ao veicular parcialmente a realidade existente, omitindo a referência negra, contribui para o surgimento do sentimento de recusa e de rejeição, assim como, o da inferioridade da raça omitida. Isso foi possível perceber com o auxílio discurso das cinco crianças que afirmaram que não gostariam que houvesse heróis negros:

“Não gostaria que tivesse herói negro. Porque ia ficar feio” (Léa, 10 anos, parda).

“Não gostaria, é melhor tudo branco. Não gosto da cor negra” (Estevão, 11 anos, negro).

“Não gostaria. Porque não ia gostar”. (Bela, 8 anos, parda)

“Não porque ele é muito chato”. (Célia, 9 anos, negra)

“Não gostaria. Porque é muito feia”. (Téo, 10 anos, negro)

O descaso com a representação do negro nos meios midiáticos é um problema antigo, causando a impressão de que o tempo passa, o país se moderniza, e a sociedade arrasta o racismo.

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade. (Gomes, 2003, p.80):

O alcance e as manifestações do programa “Todo mundo odeia o Chris”.

O programa estadunidense “Todo Mundo Odeia o Chris” em virtude da sua proposta temática: o preconceito racial, foi utilizado como instrumento para a coleta de dados, a fim de se conhecer as relações estabelecidas entre o conteúdo transmitido e a percepção infantil. A entrevista realizada contemplou tais propostas e a seguir apresentaremos os resultados.

Das crianças entrevistadas, 90% afirmaram conhecer o seriado, o que demonstrava a popularidade e o alcance desse programa que tem como alvo o público infanto-juvenil. Questionados quanto ao que mais gostavam de ver no seriado. As respostas foram variadas, alguns relataram gostar de ver as cenas em que o pai de Chris aparecia (Julius era um personagem que parecia preocupado em economizar o dinheiro da família, protagonizando cenas engraçadas, e também aconselhando o filho quando percebia que ele precisava de orientação. Assumia o papel de pai cordial):

“Eu gosto mais da família de Chris. O pai dele é divertido” (Hanna, 8 anos, branca).

“Eu gosto mais do pai dele que não dá em Chris”. (Kauan, 9 anos, negro).

“Eu gosto do pai de Chris. Porque ele é engraçado”. (Arcanjo, 14 anos, negro).

Em contraponto, ao citar o que menos gostavam de ver no seriado, a violência foi o argumento que mais apareceu nos discursos. As crianças afirmaram não gostar das cenas nas quais, Chris era hostilizado e perseguido por um garoto branco (Caruzzo) que sempre que tinha uma oportunidade tentava inferiorizá-lo verbalmente e fisicamente. As cenas de discriminação racial eram repudiadas pelas crianças da pesquisa:

“O que eu menos gosto é das brigas” (Kaleb, 9 anos, branco).

“Não gosto quando os outros brigam. Tem uns que são brancos, e uns que não gostam de negro” (Vastir, 10 anos, parda).

“Caruzzo, só quer ser o mandão e ele odeia as pessoas negras” (Sheila, 10 anos, parda).

O que de certa forma, incluía também a personagem Rochele, mãe de Chris, que protagonizava muitas cenas em que sugeria bater no filho:

“O que eu menos gosto é da mãe. Ela é muito violenta” (Hanna, 8 anos, branca).

“O que eu menos gosto é da mãe dele, ela é chata” (Kauan, 9 anos, negro).

“O que eu menos gosto é de Rochele. Porque ela bate muito” (Eva, 9 anos, branca).

Esses relatos são oriundos do conhecimento prévio dos alunos, em relação às vezes que eles já haviam assistido ao seriado. No entanto, eles foram convidados a assistir 20 minutos de cenas desse seriado, selecionadas a partir do critério da manifestação do preconceito racial. Após assistirem ao vídeo, passaram por uma segunda entrevista onde foram problematizadas as cenas potencialmente racistas.

Perguntadas sobre o motivo pelo qual Chris era perseguido na escola, as crianças identificaram que tal constrangimento estava ligado à condição racial, pelo fato dele ser negro. Pois, 90% alunos deram respostas praticamente idênticas:

“Ele é perseguido porque ele é negro. E o resto tudinho é branco”
(Hanna, 8 anos, branca).

“Ele é perseguido porque ele é negro. Só tem ele lá” (Vastir, 10 anos, parda).

“Porque os meninos odeiam ele. Porque só tem ele negro na escola”
(Léa, 9 anos, parda).

O personagem Chris, do seriado, está envolvido num contexto racial, no qual ele é o elemento “inferior” do ponto de vista dos demais personagens, em virtude do seu pertencimento racial. A partir dessa situação as crianças também falaram sobre a sua própria cor em relação a do personagem Chris e se gostariam de ser igual a ele.

Do total de crianças entrevistadas, 42% afirmaram que não gostariam de ser igual ao personagem Chris. Das crianças brancas 42% afirmaram que não gostariam de ser igual ao personagem, das crianças pardas, 57% afirmaram não ter a mesma cor e 42% que não gostaria ser igual ao personagem, 40% das crianças negras afirmaram não ter a mesma cor e não querer ser igual ao personagem.

Algumas das crianças demonstraram pensamentos preconceituosos:

“Não queria ser igual. Porque ele é negro” (Kaleb, 9 anos, branco).

“Não gostaria ser igual. Porque eu odeio negro. Porque eu não ia querer ter nunca essa cor. Todo mundo ia me chamar de negra”
(Léa, 9 anos, parda).

Outras demonstraram medo de serem discriminadas:

“Não gostaria. Porque eu não queria apanhar” (Magda, 9 anos, parda).

“Não gostaria. Porque ele é muito preto. Eu quero ser da minha cor mesmo, morena” (Célia, 9 anos, negra).

O discurso dessas crianças é um “diagnóstico” da nossa sociedade que ainda cultiva o pensamento de superioridade do branco em relação ao negro, uma dicotomia inexplicável, mas que se sustenta pela ignorância da “raça humana” que transmite através dos diversos segmentos sociais, a falsa ideia de superioridade racial. Segundo Rodrigues (1999, p. 26, apud Gomes, 2003, p.80), “aquilo que não quero ser é parte ‘inabstraível’ do que sou, aquilo que uma sociedade renega é intimamente integrante de si”.

Entre as cenas do vídeo há uma em que, na sala de aula, o personagem Chris e os demais alunos têm a tarefa atribuída pela professora de cuidar de um ovo como se fosse um filho, uma tarefa de responsabilidade. No entanto, Chris é o único aluno a receber um ovo marrom que, logicamente, é um fato advindo da discriminação praticada pela professora.

Com o intuito de perceber se as crianças também reconheciam que essa atitude era discriminatória, foi feita a pergunta: “Por que a professora entrega um ovo marrom para Chris”?

Das crianças entrevistadas, 90% perceberam que o fato da professora entregar um ovo marrom apenas para o personagem Chris se dava em virtude da sua cor:

A professora entregou um ovo marrom pra ele porque ele é negro. (Hanna, 8 anos, branca).

“Porque ele é negro. Pros outros ela deu branco, porque os outros é branco” (Geci, 9 anos, branca).

Em outro trecho do vídeo as crianças puderam observar uma cena em que a professora fala para Chris que ele precisa superar a mentalidade de favelado, fazendo uma ligação equivocada entre a raça negra e a pobreza, e termos pejorativos. Elas opinaram sobre essa frase, o porquê da professora ter dito isso para o personagem. Dos entrevistados, 53% mais uma vez associaram a frase dita pela professora a fato de Chris ser negro:

“É porque ele é negro e a família dele também é negra. Mas a pessoa que é negra não tem mentalidade de favelado” (Hanna, 8 anos, branca).

“É porque ela viu que ele era preto. Ela acha estranho” (Bela, 9 anos, parda).

“Porque ela acha que ele é negro, então, mora na favela” (Miguel, 9 anos, branco).

No seriado, o personagem recebe vários apelidos por causa da sua cor, o que, atualmente está muito relacionado à violência denominada de *bullyng*, que nesse caso refere-se ao constrangimento moral. Ele é apelidado de nomes como *tição*, *chocolate* e *feijão*. Tanto o racismo quanto o *bullyng*, são entraves sociais que precisam ser combatidos, através da conscientização, essa entrevista também contemplava a obtenção desse tipo de informação. Os dados coletados indicaram que 79% dos entrevistados já foram apelidados ou presenciaram situações de constrangimento racial. O detalhe é que algumas das crianças assumiram que já apelidaram racialmente os seus colegas:

“Já me chamaram de negro. Achei ruim porque eu não gosto que os meninos me abusem” (Estevão, 11 anos, negro).

“Já me chamaram de feijão preto. Eu não gostei nadinha” (Célia, 9 anos, negra).

“Já me chamaram de chocolate preto. Achei nada bom. Porque um é negro, o outro é moreno” (Raul, 11 anos, pardo).

“Eu já chamei de calvão. Acho ridículo chamar as pessoas assim. Chamei ele assim porque os outros chamavam assim” (Ravena, 9 anos, parda).

Nesses relatos percebe-se o quão próximo o racismo está das crianças, ele faz parte do seu cotidiano, porém não pode ser visto como algo natural, um exemplo a ser seguido. É preciso que haja, sempre que possível, uma dissociação do fato à coisa natural. Nesse momento o professor torna-se essencial na mediação da consciência racial, pois a escola não pode se omitir na sua responsabilidade.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um

importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, p.7)

Considerações Finais

Não tivemos nesse artigo o intento de generalizar os resultados, já que realizamos a pesquisa com apenas 20 crianças, entretanto podemos considerar alguns pontos para reflexão que são relevantes para a construção e afirmação da identidade da criança negra.

Os resultados demonstraram que o racismo presente na mídia é identificado pelas crianças, e que é pequena a identificação com o personagem negro, inclusive, pelas próprias crianças negras que evitaram uma associação com os personagens negros por os identificarem em situação pejorativas e de pouco status. Nesse sentido, apontamos o papel das instituições formativas de opinião para reverter a situação de exclusão e de subalternidade a qual ainda é apresentado os personagens negros(as) na mídia brasileira. Ressaltamos nesse contexto, o papel social da escola como uma instituição que precisa repensar a sua prática pedagógica, pois pode contribuir como mais um espaço para a desmistificação do racismo e tem a obrigação descrita em lei, de assegurar ao educando o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira, elementos que poderão contribuir para a afirmação da identidade racial dos educandos.

Embora a população negra tenha trazido grandes contribuições para a formação da cultura brasileira, contribuições que vão desde a cultura, culinária ao vocabulário, passando por elementos como a música, religião e construções científicas e tecnológicas, enfim, muito da atual configuração desse país se deve à incorporação da ciência, da cultura e dos costumes afrodescendentes. O reconhecimento desse enriquecimento cultural está relacionado ao sentimento de identificação racial, isto é, na medida em que valorizamos as contribuições da cultura negra ampliamos as condições para que haja identificação do afrodescendente brasileiro.

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um

processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais-étnicas inexistente. (OLIVEIRA, 2004, p.57)

A afirmação da identidade racial depende também de uma reformulação de pensamentos e posturas do tratamento dado a sua cultura na sociedade. O negro respaldado na importância da sua descendência e contribuição social, encontra base de identificação e autovalorização, aspecto que a mídia, a escola, a sociedade brasileira precisa reconhecer e por em prática no cotidiano.

Concordamos com Gomes (2003) que é preciso ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética.

Identificamos que a mídia na sociedade brasileira contribui de forma negativa, para a disseminação de práticas racistas, inseridas num contexto de naturalização das desigualdades raciais e invisibilidade da cultura negra. Nessa direção, a escola também não vem contribuindo para a afirmação da identidade do negro, quando exclui do currículo aspectos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Referências

Agência do Estado. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL23738-9356,00.html>. <http://pe360graus.globo.com/diversao/diversao/televisao/2010/03/31/NWS,510416,2,36,DIVERSAO,884-BRASILEIRO-HORA-FRENTE-DIA-MOSTRA-PESQUISA.aspx>. Acesso em: 2 Mai. 2011.

ARAÚJO, J. Z. A. de. *“A Negação do Brasil”: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 2

novembro 2011.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

_____. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de Jan.2003. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10639.htm>>. Acesso em 02 maio. 2010.

FAZZI, R. de C. *O Drama Racial de Crianças Brasileiras: socialização entre pares e o preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney: In: Silva, T.T. (org): *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOY, E. *As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar*. 2001. Disponível:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235797> >. Acesso em: 2 Mai. 2011.

GOMES, N. L. *Cultura negra e educação*. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 2 Mai. 2011.

GOMES, I. B. A. *A ameaça simbólica das cotas raciais na mídia brasileira: o negro nas telenovelas*. Dissertação de Mestrado. São Luís. Universidade Federal do Maranhão. 2008.

IBOPE Nielsen Online. Mais internautas em casa. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Noticias&docid=43274B1C04F2DCD68325788100455EBA> . Acesso em: 2 Mai. 2011.

MARTINS, J. C.. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Série Idéias n.

28, São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122. Disponível em:<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf> Acesso em: 2 Mai. 2011.

MINAYO, M., NETO, O., DESLANDES, S.. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, F. *Ser negro no Brasil: alcances e limites*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOIFER, R. *A criança e a TV*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

Rebeca Barreto de Lima⁴
Dayse Cabral de Moura⁵

Introdução

De acordo com Gomes (2005), o público na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é basicamente formado por negros (as), os quais são consequentemente uma população historicamente excluída. Segundo a autora, “pensar na realidade da EJA hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivenciam processos de exclusão social e racial” (p. 90).

Nesse sentido, Munanga (1988), afirma que pertencer à raça negra pode não ser compreendido como uma “coisa boa”. Desde o processo de colonização dos negros, na história dos colonizadores europeus, os negros passaram a ser vistos como primitivos, inferiores, animais selvagens, monstros, etc. – isso quando são citados na história, pois foram considerados como seres não históricos. Conforme o autor (Op. Cit., p. 12) “recorreu-se oportunamente aos estereótipos e preconceitos através de uma produção discursiva”, a qual submetia as relações entre colonizador e colonizado em termos de superioridade e inferioridade, monopolizando a realidade sobre a razão, o valor, a verdade e tudo mais que pudesse se referir ao colonizado como ser humano.

A mídia é um veículo de ideologias, no sentido que distorce a realidade, segundo Chauí (1980), as quais se legitimam através de seus discursos, enfatiza a estereotipia do negro, distorcendo quem ele é, qual seu lugar social ou não-lugar

⁴ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. kittagirl@gmail.com.

⁵ Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino – Centro de Educação – UFPE. mouradayse@yahoo.com.br.

(MARTINS, 2010; BARBOSA e SILVA, 2010; FERRO, 2012; ALAKIJA, 2012). De acordo com Diogo (2004), as pesquisas indicam que na mídia o negro é geralmente representado negativamente e de maneira estereotipada.

O interesse de realizarmos essa pesquisa se deu a partir de minhas experiências acadêmicas e pessoais. A minha participação em um grupo de pesquisa sobre a EJA, o ensino da leitura e a educação das relações raciais e como estudante nas disciplinas: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Pesquisa e Prática Pedagógica, no Curso de Pedagogia da UFPE.

Ao identificarmos que os estudantes da EJA são majoritariamente negros, procuramos saber como a mídia, precisamente os textos publicitários veiculados nas televisões, poderiam interferir na vida dos estudantes dessa modalidade, intervindo na visão de quem são e qual seu lugar social, bem como, nos processos de auto identificação racial.

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: identificar quais as percepções dos/as alunos/as da EJA sobre os discursos com conteúdos racistas presentes na publicidade brasileira e como objetivos específicos: analisar a percepção dos/das estudantes sobre os discursos racistas presentes na publicidade televisiva; identificar como o discurso presente na publicidade brasileira poderia interferir na vida dos/as alunos/as da EJA e nos processos de afirmação de sua identidade racial.

A seguir apresentaremos no nosso marco teórico alguns conceitos que consideramos pertinentes a partir de uma abordagem histórica: os conceitos de raça, negritude, racismo e teoria do embranquecimento; os discursos racistas presentes na mídia brasileira, especificamente na publicidade e a relações raciais na EJA.

Referencial teórico

Raça, racismo e a teoria do embranquecimento: algumas considerações.

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

Para abordarmos esse tópico, remetemos a uma abordagem histórica sobre a construção dos conceitos de raça, negritude, e racismo, assim como a teoria do embranquecimento, pois consideramos essenciais para melhor compreendermos como esses conceitos ainda tão presentes na contemporaneidade foram formados e interferem nas nossas vidas.

De acordo com Munanga (1988), os colonizadores europeus (raça branca) impuseram sua cultura e sentimento de superioridade para os colonizados da África do Sul (raça negra), conseqüentemente construindo de forma ideológica uma representação da população negra como uma raça inferior.

Os europeus ao se apropriarem das terras, das matérias primas dos africanos e, principalmente, de sua força de trabalho, não só roubaram as propriedades materiais dos negros, mas também sua cultura e sua história. Munanga (1988) ainda ressalta que para os europeus o que importava era satisfazer a necessidade econômica, através da exploração da mão de obra escrava. Assim, utilizavam seu discurso de superioridade para “desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais” (p. 9).

Gomes (2008) problematiza a construção da superioridade branca e a criação do conceito de raça. Segundo ele:

“o processo de colonização tanto política, quanto epistemológica, pressupôs a criação de um outro entendido como um ser intrinsecamente desqualificado, um ser dotado de características inferiores, e por isso disponível para ser usado e expropriado. (...) a intensidade desta produção de alteridade colonial assumiu várias formas de interiorização inclusive a criação do conceito de raça” (p. 21 apud SANTOS, 2005, p. 28).

De acordo com Munanga (1988), até mesmo no discurso da biologia foi pautada a inferioridade do negro, como por exemplo, que seu cérebro era menor que o do branco e por isso era intelectualmente inferior. O autor diz que isso foi sendo afirmado por Saint-Simon, Augusto Comte e, principalmente o médico alemão Franz Gall, que concluiu

a inferioridade do negro pela estrutura de sua cabeça e de seu encéfalo. “Os dicionários e enciclopédias do século XIX são unânimes em apresentar o negro como sinônimo de humanidade de terceira” (p. 19).

A negritude, segundo Munanga (Op. Cit., p. 5) é “interpretada ora como formação mitológica, ora como movimento ideológico, (...) reúne diversas definições nas áreas cultural, biológica, psicológica, política e em outras”. Ela era, na verdade, uma resposta racial a tudo que os brancos fizeram ao negro: a colonização, a escravização, a imposição cultural, a estereotipia, a inferioridade, enfim, “tratava-se de uma reação”.

O embranquecimento, como traz Munanga (1988) e Fanon (2008), está relacionado com a imposição da cultura do colonizador branco, para o colonizado negro, já que este não tem mais cultura e tudo que é relacionado a ele é ruim, busca constituir sua identidade onde foi instituída a cultura dominante, – tida como única e legítima – a cultura do branco.

De acordo com Ferreira e Camargo (2011), é dessa forma que se desenvolve “uma posição submissa de aceitação e incorporação de valores ditados como ideais por uma sociedade *branca* que, simultaneamente, desqualifica suas qualidades e valores étnicos, milenarmente construídos” (p. 388).

Percebemos, então, que o embranquecimento é uma atitude imposta pela hegemonia branca para o negro, que diante de todo um construto histórico relacionado negativamente a raça negra vê-se compelido a negar sua negritude e assumir os padrões da cultura do homem branco como uma referência. Como demonstra Munanga (1988) na sua fala quanto às descrições feitas dos negros desde a colonização:

(...)Mostravam os habitantes do interior do continente africano parecidos com animais selvagens. Essa visão retornou na Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam da África negra um mundo habitado por monstros,

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

seres semi-homens, semi-animais (MUNANGA, 1988,p.14).

De acordo com Gomes (2008, p. 22 apud GUIMARÃES, 1999), “o racismo consiste num modo específico de “naturalização” da vida social, explicando as diferenças construídas socialmente como se estas fossem naturais”. Para melhor esclarecer, o autor (Op. Cit.) destaca que:

“O racismo consiste teoricamente numa” ideologia essencialista, que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Assim, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (p. 22 apud MUNANGA, 2004, p. 20).

De acordo com Munanga (1988), o movimento negro, baseado nos preceitos da negritude, vem protestar pelo seu lugar que foi roubado, pela sua voz que foi silenciada, pela sua história e cultura que foi relegada, buscando reconstruir e retomar a afirmação da identidade negra.

Com esses elementos, veremos como o negro tem sido retratado desde a colonização, como isso vem influenciar no reforço da estereotipia do negro, do racismo e do preconceito e a discriminação racial, e em que medida esse quadro vem mudando através da luta do movimento negro.

Mídia e racismo: discursos racistas na publicidade brasileira

Já vimos, anteriormente, que o negro tem sido retratado pelo branco, desde a colonização, de forma inferiorizada e estereotipada, recorrendo sempre a recursos discursivos para dominá-lo, fazendo com que assimile sua cultura e que seja diluída a identidade negra, ou, simplesmente, que ela seja negada.

Fanon (2008) diz que o negro antilhano, na França, era

representado em jornais, anúncios publicitários e embalagem de alimentos sempre com um sorriso bobo, como um ser subordinado, “macaqueado”, mais parecido com um monstro do que com um ser humano, da mesma forma que diz Munanga (1988). Se não dessa forma, o negro era atribuído à “sexualidade, nudez, feiura, preguiça e indolência” (p. 16).

No Brasil não foi diferente. “Único veículo eficiente de comunicação de massa do século XIX (...), a imprensa brasileira, apesar de incipiente, também desempenhou um papel importante na construção de uma imagem pejorativa e subalternizada do negro” (MARTINS, 2010, p. 42 apud SCHWARCZ, 2001 p. 57).

Martins (2010), baseando-se em Schwarcz (2001), diz que a imagem do negro na mídia estava associada à violência, ao exotismo, ao barbarismo, dentre outras coisas, tendo como fundamento as teorias racistas vindas da Europa. Geralmente, os anúncios em jornais eram para vender, alugar ou procurar os escravos, que neste caso, tinham fugido. Os atos de violência da época eram sempre associados a negros sem atribuição de nome, mas sim, adjetivos negativos como cínicos, traidores e feras.

O autor (Op. Cit.) classifica as formas às quais o negro era representado nos anúncios dos jornais:

1. *Negro violento: associado a ações violentas, crimes. Era o mais comum de aparecer nas páginas dos jornais, com notícias como “‘páginas negras’ ou ‘negro crime’” (p. 41 apud SCHWARCZ, 2001);*
2. *Negro dependente: “fiel e ‘amigo dos brancos’” (p. 44). Mostrava que não conseguiria viver sem a dependência de seus senhores;*
3. *Negro degenerado: que possuía vícios, degenerado, imoral e praticante de capoeira e feitiçaria;*
4. *Negro insubordinado: ligado à fuga dos escravos;*
5. *Negro vagabundo: relacionado à vadiagem e ao vício*

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

do álcool;

- 6. Negro suicida: “que cumpria, basicamente, dois papéis: ora reafirmava o caráter dependente do negro, afirmando sua incompatibilidade com a “civilização”, ora reforçava seu caráter degenerado e cheio de vícios” (p. 44 apud SCHWARCZ, 2001).**

Ferro (2012) também apresenta a mesma ótica acima comentada. Ele destaca que, historicamente, o negro tem sido relacionado na mídia, desde a colonização no Brasil, “em dois pontos extremos: em um, como mercadoria, força de trabalho, animal domesticado, infrator; e, em outro, como escravo exemplar, obediente, fiel e alforriado” (p. 66 apud FREYRE, 1979, p. 37).

Mas, de acordo com Santos (2009) e Alakija (2012), com o advento das novas tecnologias, não é somente o jornal impresso que ficou a cargo de transmitir as informações. Temos as revistas, outdoors, a televisão, a internet, dentre outros meios, que vem desempenhando seus principais papéis inseridos na comunicação social: o jornalismo, a publicidade e a propaganda.

Segundo Alakija (2012) a mídia na contemporaneidade passa a ter um significado do conjunto material e imaterial que está contido na comunicação social, a qual se estabelece como extremamente necessária à sociedade moderna, na qual as pessoas estão cada vez mais dependentes dela para suas ações individuais ou coletivas, seja na família, nas relações afetivas e sociais ou no ambiente de trabalho.

Como afirmam Barbosa e Silva (2010), se aproveitando dessa dependência, a mídia utiliza seu poder de persuasão para “manipular” o pensamento dos seus telespectadores. A autora também defende que a mídia determina o que vão pensar as pessoas quando define a pauta de seu conteúdo, propagando seu discurso. Segundo a mesma:

“o discurso é compreendido como uma forma de difusão de significados que exerce papel não somente para a elaboração, a transmissão e a reprodução de referências, ideias, valores, como

também de preconceitos” (BARBOSA E SILVA, 2010, p. 134).

Nesse sentido, de acordo com Alakija (2012), a mídia age no comportamento das pessoas, interferindo também nos processos de construção de identidades, dentre elas, a identidade racial. Desse modo, percebe-se que a identidade dos negros tem sido “dissolvida” ao longo da história.

De acordo com Diogo (2004, p. 11), “em 1999, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontava que 55,3% da população do país eram brancos, 39,3% pardos e 4,9% negros. Os afro-brasileiros eram, portanto, 44,2% do total da população do país”. Mas, segundo Santos (2009), a participação dos negros na publicidade televisiva tem sido irrisória.

“Um levantamento realizado pelo instituto de pesquisa Datafolha, em 1995 (...) descreveu a pouca utilização de negros na publicidade televisiva: considerando apenas intervalos comerciais durante 115 horas de programação das principais emissoras de televisão da cidade de São Paulo, demonstrou que a proporção de comerciais com a participação de negros varia entre 4,7% e 17,8%. (...) na maioria das vezes, o negro aparece nas publicidades em papéis secundários” (SANTOS ,2009,p. 4).

Para além da publicidade, essa questão se repete também nas novelas. O documentário de Joel Zito de Araújo, intitulado *A negação do Brasil: o negro nas telenovelas brasileiras* revela que, quando o ator negro ou a atriz negra recebia papéis para atuar nas novelas, geralmente, estava ligados a escravatura, a papéis de subordinação: como um amigo fiel, empregada, a “mommy” ou “mami” (criada da casa com uma relação afetiva muito forte com seus senhores ou patrões). Não importava a experiência teatral que os (as) atores e atrizes tinham, de acordo com um diretor de telenovelas, esteticamente, os negros não eram compatíveis com a televisão.

Houve pequenas mudanças, construídas paulatinamente, através da luta do movimento negro, como dito anteriormente, pela luta do seu espaço, até mesmo na mídia, com o intuito de quebrar com esses estereótipos historicamente construídos.

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

Alakija (2012) aponta que essas mudanças estão associadas à visão capitalista da comunicação social, para atender a classe média negra que constitui “mais de 15% da população do país e que movimenta em torno de 50 bilhões de reais por ano” (p. 140 apud FAUSTINO, 2008; MARTINS, 2008; PINHEIRO, 1999).

Contudo, segundo Santos (2009), a imagem do negro continua sendo associada, mesmo que mascarada e sutilmente, a tudo o que sempre foi associado: a escravidão, a violência, a subordinação, a sexualidade, etc. Se não isso, a um atleta ou um artista que teve “sorte na vida” ou lutou muito pra “estar onde está”. Isso confirma com o pensamento de Diogo (2004), quando a autora diz que a mídia impressa não reconhece os negros como agentes sociais por não estarem representados nas páginas editadas ou, quando aparecem para serem representados com recortes estigmatizados, “veja-se a reiteração de estereótipos de negros atletas, artistas ou marginais” (p. 15 apud PEREIRA e GOMES, 2001).

Dessa forma, a mídia, seja impressa ou televisiva, precisa muito se reformular no que se refere às questões raciais no Brasil, pois ainda reforça a estereotipia do negro e conseqüentemente o racismo, construindo identidades destorcidas do que é ser negro e demonstrando que pouco está comprometida com a luta pela igualdade racial no Brasil, reforçando, também, a visão da pseudodemocracia racial no nosso país.

Educação de Jovens e Adultos e as relações raciais

Falar de EJA é, primeiramente, falar de diversidade. Segundo Moura (2011), várias são as questões envolvidas nessa modalidade. Sejam elas socioeconômicas, de gênero, sexualidade, de idade ou raça, interferem diretamente na identidade do público que atende. A EJA é constituída principalmente por pessoas negras e nossa discussão envolve a identidade e as relações raciais ligadas a esses sujeitos, como se verá abaixo.

De acordo com Ferreira e Camargo (2011), em 1996, foi

realizada a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual apontou as desigualdades raciais na educação. Segundo o estudo, o índice de analfabetismo entre pessoas entre 14 e 15 anos é 12% maior em negros do que em brancos.

“A evasão escolar ocorre principalmente com os brasileiros afrodescendentes, sujeitos a condições socioeconômicas desfavoráveis, o que acaba por favorecer a reprodução das desigualdades na distribuição de renda” (FERREIRA e CAMARGO, 2011,p. 379).

A EJA é constituída, em sua maioria, por pessoas em condições socioeconômicas baixas bem como, por pessoas negras. Foi para esse público que, durante toda a história brasileira, a educação foi negada. De acordo com Moura (2011), os jovens negros e pobres retornam a essa modalidade com o intuito de retomar e concluir os estudos da educação básica, porque, por diversos motivos, tiveram que interrompê-los.

Concordamos com GOMES (2005, p. 90), ao afirmar que “pensar na realidade da EJA hoje é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”. Não há como trabalhar com esse público sem pensar sobre a história e a cultura de sua raça. Como vimos anteriormente, a teoria do embranquecimento é muito forte e ofusca a identidade do negro na nossa sociedade. Assim, devemos pensar que as políticas públicas voltadas para essa modalidade devem abarcar essa discussão.

Não só as políticas públicas, mas, de acordo com MOURA (2011), as práticas educativas em sala de aula devem estar contextualizadas com essa temática, abordando, principalmente a história e a cultura afro-brasileira, pois, desde 2003, se tornou obrigatória no currículo oficial da rede de ensino do nosso país. De acordo com a Lei 10.639/2003:

“o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (§ 1º, BRASIL, 2003).

É inadmissível que os sujeitos que constituem a EJA continuem sem saber do contexto histórico ao qual estão inseridos. Gomes (2005), na sua experiência com a coordenação dos programas de Ações Afirmativas na UFMG, demonstra que os jovens e adultos têm interesse em conhecer mais sobre a história da luta do movimento negro e que eles fortalecem sua identidade étnico-racial através daquele conhecimento. Além de desenvolver um maior senso crítico sobre o assunto, quando fortalecida a sua identidade racial, passam a adotar uma estética corporal que condiz com a cultura de seu povo, de sua raça.

Por isso, concordamos com Moura (2011), quando ela diz que:

“deve a escola, portanto, desenvolver projetos e políticas de inclusão que contemplem as questões raciais, pois esses projetos podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças identitárias na forma como os jovens e adultos negros(as) se vêem, lidam e se posicionam no mundo, podendo se apresentar como uma oportunidade para que ressignifiquem suas identidades negras. Tais projetos podem contribuir, assim, para que a negritude dos alunos(as) deixe de ocupar um lugar de negatividade e ocupe um espaço de orgulho e afirmação.” (MOURA,2011,P.57)

Nessa direção, defendemos que o fomento de pesquisas que inter cruzem a modalidade da EJA com a temática racial; a promoção de debates com esses sujeitos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, tentando entender o que pensam os alunos sobre essa temática, sobre racismo, identidade racial e como eles se definem, contribuirá para o fortalecimento das identidades raciais dos/das estudantes da EJA.

Metodologia

Nossa metodologia teve como base a pesquisa qualitativa que,

de acordo com Minayo (2002), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (p. 21). Ainda, segundo a autora, é através dessa abordagem que podemos entender melhor as significações das relações e das ações dos seres humanos.

A pesquisa foi realizada numa turma do Módulo I – que em 2013 passou para o módulo II – de EJA, em uma escola municipal da Região Metropolitana de Recife, situada no município de Igarassu. Escolhemos essa turma pela proximidade do local de trabalho e pela abertura que tivemos para desenvolver nossa investigação. A direção e os funcionários da escola, sempre muito receptivos, nos ajudaram em todos os momentos que precisamos. As professoras das turmas, dos/as estudantes do Módulo I, e a professora que estava no módulo II, se fizeram bastante solícitas e participantes na nossa pesquisa. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: entrevista semiestruturada – realizadas com dez alunos – e roda de diálogos sobre dois comerciais referentes ao assunto abordado na pesquisa.

As perguntas da entrevista remetem a auto identificação racial; ao que os sujeitos entendiam sobre racismo; à experiência sofrida ou vista sobre esse fenômeno; e se já tinham observado na publicidade televisiva, analisando também se identificavam a presença de negros naquele espaço de comunicação.

Em relação à roda de diálogos pudemos observar, interagir e ter um maior contato com os sujeitos da nossa pesquisa, buscando “obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2002, p. 59). Deste modo, pudemos obter elementos que, por meio da entrevista, não foram possíveis de perceber.

As rodas de diálogo foram feitas em dois encontros, nos quais foram apresentados em cada dia uma propaganda – Cimento Campeão e Promoção você merece sempre mais, dos postos Petrobrás – com duração de 31 segundos cada uma, e que

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

proporcionasse discutir o tema das relações raciais. Após as exposições discutíamos sobre as percepções dos estudantes em relação às propagandas. Filmamos as rodas de diálogos para a realização das transcrições e pudermos observar melhor as reações dos sujeitos, tendo uma visão mais ampla do seu entendimento sobre a temática abordada.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo temático, o qual teve como referência teórica Franco (2008) e Bardin (2004). Após as transcrições das falas dos entrevistados, fizemos um quadro analítico para categorizarmos as respostas. Para cada pergunta observamos as respostas que se inter cruzavam e as agrupamos em categorias e subcategorias, quando necessário.

Destacamos algumas falas para ilustrar a nossa discussão. Da mesma forma, descrevemos as rodas de diálogos e destacamos algumas falas que esclarecem o pensamento dos alunos sobre os aspectos discutidos em relação aos comerciais exibidos nos dois encontros ocorridos.

Resultados

Análise das entrevistas com os/as estudantes da EJA

Nosso primeiro bloco de análise se constituiu das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes da EJA com o objetivo de analisar o que estes estudantes entendiam sobre racismo e sobre e o racismo na publicidade brasileira.

As entrevistas possuíam uma questão fechada e quatro abertas. A primeira se referia a como eles se identificavam racialmente, utilizando o padrão racial do IBGE⁶. As questões seguintes eram sobre o que eles entendiam sobre racismo; suas experiências diretas ou indiretas com o racismo; se percebiam o racismo nos comerciais televisivos; qual raça/etnia tem maior presença nesses espaços, e se percebiam as diferenças de papéis interpretados por negros e brancos nesses comerciais. As entrevistas foram realizadas com 10 sujeitos,

6 Branca, Amarela, Preta, Parda, Indígena ou Sem declaração.

sendo 3 alunas e 7 alunos, de faixa etária entre 29 e 64 anos.

Quando perguntamos sobre a qual raça eles pertenciam, 1 aluno se denominou com a raça parda, 4 com a raça preta, 1 com a branca, 1 indígena e 3 sem declaração, pois se declaravam como morenos. Percebemos nesse momento que, geralmente, os alunos que se identificaram como morenos ou pardos tiveram certa dúvida de dizer sua raça, pareciam que precisavam de que “o outro” confirmasse o que diziam o que não percebemos nas falas dos alunos que se declararam brancos ou pretos.

Sou morena, né? No caso é parda, né? (Aluna 1).

A minha raça é parda, né? (Aluno 6).

...moreno, né? (Aluno 10).

O que é Racismo

A segunda questão remetia ao que os alunos entendiam por racismo. Alguns deles tiveram dificuldade de entender esse conceito, por ser para muitos, denso, mesmo sendo exemplificado ou colocado de outra forma como, por exemplo: preconceito de cor. Mas, pudemos perceber que na maioria das respostas eles tentavam interpretar da sua forma. Categorizamos abaixo as respostas obtidas nessa questão.

Racismo e as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho e a ocupação de um lugar social

A questão social e econômica estava muito presente nas respostas que os alunos nos deram sobre o que entendiam sobre racismo. Notamos que eles identificavam as consequências do racismo na vida da população negra e relacionavam o racismo com a posição e o lugar social ocupado por negros e brancos na sociedade brasileira. Uma das alunas destacou o racismo como uma relação hierárquica entre as duas “raças” que discrimina o negro no mercado de trabalho. De acordo com a fala dela, parecia que os empregos são destinados mais para a população branca do que a população negra.

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

Nas firmas, né? São... como é que se diz? Entra mais brancos do que os próprios negros, né? (Aluna 3).

Essa hierarquia é fruto de um construto histórico, desde a colonização na África do Sul, como aponta Munanga (1988), e tal como no Brasil Colonial, em que o racismo esteve arraigado, determinando a posição social do negro e do branco, assim, também, como coloca outro estudante:

Racismo é... o que a gente sofreu, é... há um... o que os negros sofreram no tempo que os brancos mandavam, né? Aí muita gente hoje em dia acha que ainda deve continuar isso... mas, isso é errado, né? Aí por isso que acontece o racismo. (Aluno 6).

Observamos, dessa forma, que os alunos em questão pareciam compreender que o racismo determinava o lugar social do negro, os espaços que ele deve ocupar e em que nível hierárquico isso acontece, determinado, implicitamente, pela cor de sua pele. Isso resulta, no âmbito discursivo, na subordinação de uma raça sobre a outra, como nos aponta Munanga (1988), gerando o processo de assimilação que, nesse caso, se configura como o embranquecimento cultural, ou seja, a absorção da cultura do branco pelo negro, com o fim de sanar a inferioridade que lhe foi imposta.

Vejamos o que o aluno abaixo relatou sobre a sua compreensão em relação ao racismo:

O povo gosta muito de... de problema com pessoas das cores preta, né? É... não gostam. Gostam de rebaixar as pessoas, né? (Aluno 4).

Mas, o mesmo aluno demonstrou ter a concepção de que é uma questão de merecimento.

Porque... sempre eles tão mais na frente, né? Por que... eles mesmo procuram também se aparecer, né? (...) Eles procuram fazer as coisas pra que o povo fale deles, entendeu? (Aluno 4).

Mesmo parecendo entender o que seja o racismo, o aluno 4, teve a concepção de que os negros merecem passar por esse processo, como se os negros tivessem que ser submissos aos brancos. O estudante citado foi o único entrevistado a se auto identificar como branco.

Racismo como uma questão estética

A questão racial está diretamente ligada com a questão estética, do belo, identificado com o padrão de beleza do homem e da mulher branca. Vejamos algumas falas que destacamos nessa categoria:

É quando a pessoa tem assim... uma é negra o outro é (branco)... né? Eu acho que a cor melhor que eu acho bonita, eu adoro mesmo é cor preta. (Aluno 2).

O aluno 2, nesse aspecto, pareceu se identificar mais com a cor negra. Ele se auto identificou como negro e teve um discurso diferenciado em relação ao processo de embranquecimento e assimilação. Ele demonstrou ter orgulho da raça a qual assumiu pertencer.

Vejamos outras falas que remetem a questão da estética racial:

Aí você já... se você tem um cabelo que não é bonito, assim, assim, ficam logo olhando. “Olha! Lá vem aquela velha, olha pra aí, olha que coisa mais feia! Não tem nem vergonha!” E quando é branco... ah! “Que menina bonita, rapaz! Que mulher bonita! Que bonita aquela galega! (Aluna 9).

É... não gostam de um preto (Aluno 8).

O que pudemos perceber nas falas da aluna e do aluno acima é que a questão estética interfere na autoestima do sujeito negro. A estética negra sendo desvalorizada resulta no processo de embranquecimento, o qual delimita um padrão de beleza tomando a normatividade branca como referência, desse modo, o racismo interfere em como eles se percebem ou percebem o outro, muitas vezes, como vimos no início dos resultados, quando não se identificavam racialmente como negros, mesmo sendo, ou então, compreendendo que sua cor não é considerada bonita na nossa sociedade.

O embranquecimento, como aponta Ferreira e Camargo (2011), se caracteriza como a incorporação de valores determinados como ideais pela sociedade branca, a qual, ao mesmo tempo, desqualifica os valores étnicos milenarmente

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

construídos e subalterniza a cultura e história negra em detrimento da assimilação da cultura dominante branca.

O racismo na vida dos/das estudantes da EJA como experiências diretas ou indiretas

Quando questionados se já sofreram ou já presenciaram atos de racismo e em quais situações ocorreram, quatro alunos informaram não terem sofrido ou presenciado essas situações. Seis alunos nos relataram terem tido experiências como essas, direta ou indiretamente, ou seja, eles sofreram racismo de alguma maneira, ou já perceberam em outros meios e não consigo.

Mostramos abaixo as experiências que os alunos/as da EJA presenciaram o racismo em qualquer situação que não diretamente com o mesmo, ou seja, que eles não tivessem sofrido o racismo diretamente. Em suas falas eles demonstravam presenciar em falas de pessoas no cotidiano e na televisão. Abaixo a fala de alguns alunos/as:

Já. É chamar o outro de... de 'negro safado'... pesado (Aluno 7).

A gente vê assim... muito nas novelas, né? Vê as crianças... até as crianças, que é pobre, é negro e escanteia, né? Quando é um branco, aí brinca né? (Aluna 9).

Rapaz... eu vejo na televisão, sempre aparece. (Aluno 10).

Mesmo sem ainda termos questionado sobre o racismo presente na televisão, observamos que alguns alunos pareciam perceber que esta, propaga o discurso racista em sua programação, como o aluno 10 apontou: o racismo “sempre aparece”. A pouca representatividade do negro na televisão e os papéis que os atores negros representam nos comerciais e nas novelas demonstram a falta de comprometimento que a mídia tem com a promoção da igualdade racial, como assinala Araújo (2000) e Santos (2009).

Percebemos que a televisão tem um papel muito importante na vida dos alunos, pois, como demonstravam em suas falas, pareciam perceber o conceito de racismo nesse meio, seja pela

discussão desse conceito nesse meio de comunicação ou por demonstrarem perceber que a mídia televisiva, realmente, tem atitudes racistas.

Também destacamos as falas dos alunos que representam as experiências vividas com o racismo, ou seja, como eles sofreram racismo e qual o significado que construíram sobre isso. Percebemos que os/as estudantes destacaram as discriminações raciais sofridas na família através dos casamentos inter-raciais.

Já. Mais assim, na parte do... de uma ex-sogra que eu tive. “Ah, eu não gosto daquele povo, não, porque ele é negro”. Mas o seu marido é negro! A senhora tem uma filha negra e não gosta? (Aluna 3).

É, uma vez... minha mãe era bem moreninha, bem pretinha, aí foi quando disseram que não gostavam dela porque ela era preta e meu pai era branco. Eles eram tudo branco, alvo, né? Minha mãe era moreninha, aí a turma não gostava dela porque era pretinha. Não gostavam dela não. Falava mas... dizia “olha os filho da nega, num sei o quê”... “da nega Dora, num sei o quê”. Chamava a gente de nego também (Aluno 8).

Mas, minha sogra ela morreu mal de mim porque ela tinha racismo, um bocado! Eu era morena e o meu marido era branco. Ela morreu e não falou comigo. (Aluna 9).

Dessa forma:

“as pessoas negras, submetidas a um processo de desvalorização constante, tendem a se identificar com uma minoria estigmatizada, sob os rótulos de inferiores, desprovidos de beleza, pobres e incapazes (...)”. FERREIRA E CAMARGO (2011, p. 387)

Não só de forma objetiva, o racismo interfere na subjetividade do indivíduo, pois ele cresce e se desenvolve, num ambiente, como destaca Fanon (2008), doentio, seja na sociedade ou na família, em que pode se desenvolver um sujeito neurótico, recalçado e, em sentido mais amplo, ferido por ser rejeitado em todos os espaços sociais.

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

Racismo na mídia televisiva brasileira: como os/as alunos/as o percebiam

Nessa questão destacamos dois pontos: se os/as alunos/alunas percebiam o racismo na programação geral da televisão brasileira e como isso ocorria; se eles percebiam quem estaria mais presente na mídia e em quais circunstâncias.

Das respostas analisadas, um aluno pareceu não perceber o racismo na mídia; quatro percebiam racismo e diziam que viram mais atores brancos do que negros, mas não sabiam responder o motivo; cinco alunos percebiam o racismo, e tentaram defini-lo. São as respostas desses últimos alunos que nos interessam no momento e que categorizamos a seguir, de acordo com as suas definições de racismo na televisão.

A representatividade do negro na mídia televisiva como um indicador de racismo

Dois dos dez alunos entrevistados apontaram, nessa questão, que havia, sim, racismo na televisão e isso se manifestava na preferência por atores brancos no momento que os escolhiam para atuar na maioria dos papéis, seja nas telenovelas ou em comerciais publicitários. Mesmo sem definirem exatamente o porquê dessa escolha, indicavam em suas falas que isso acontecia por conta do que compreendiam por racismo.

É quando vão fazer comerciais chamam mais brancos do que negros né? Que eu nunca vejo. (...) Porque são racistas, né? Eu acho isso, porque são racistas (Aluna 3).

Acho...acho que tem. (...) Só acho que tem... na novela tem muito também. (...) Brancas. Acho que é racismo... eu acho que é, né? (Aluno 7).

Observamos nessas falas que os alunos pareciam compreender que há uma preferência por atores brancos na mídia televisiva. Diogo (2004), remetendo aos dados de pesquisa do PNAD, identificou que os afro-brasileiros constituíam o percentual de 44,2% da população do nosso país (entre negros e pardos) e 55,3% eram brancos. Mas, a representatividade

dessa população não estava em níveis de paridade na mídia televisiva, pois Santos (2009), através da pesquisa do Instituto Datafolha verificou que a participação de negros em comerciais televisivos variava entre 4,7% e 17,8% e, muitas vezes, esses negros apareciam em papéis secundários.

A representação do negro na mídia televisiva: o viés da discriminação racial

Apresentamos neste tópico como os/as alunos/alunas da EJA percebiam os papéis que os negros representam na programação da televisão brasileira. Os alunos destacados demonstravam compreender que existia racismo nesse meio, primeiramente pela escolha de atores brancos para atuarem na maioria dos papéis.

Mais pessoas brancas. Por causa das cores, né? Que é por causa do racismo. Só se for assim... trabalho, assim... que eles colocam mais...mais pela cor. (...) Mais de escravo, né? Trabalhando, é, trabalhando (Aluna 1).

A aluna destacou quais os papéis que os negros atuavam quando apareciam na televisão. Geralmente são papéis secundários, reafirmando os dados da pesquisa do Instituto Datafolha apresentada por Santos (2009), e como escravos, trabalhadores, papéis subalternos como destacou, também Araújo (2000). Esse discurso demonstra o lugar social do negro, até quando atores, só aparecem em papéis que reforçam a sua estereotipia.

Nos comerciais tem mais brancos. Já por causa disso mesmo, eu não sei se é... as pessoas bota mais os brancos... eu não sei se é pra discriminar mais os negros... acho que é mais... vê quando é que bota... quando vem botar um negro é porque são "famoso", né? Tem... já nome na sociedade, né? Mais conhecido na sociedade. Mas, cada dia... negro só faz mais papel de negro, né? Pra mostrar o que ele passou o que ele vive sofrendo na vida, né? O que eles fazem na vida (Aluno 6).

O aluno 6 demonstrava perceber que além da representatividade dos negros na mídia televisiva ser pouca,

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

em relação aos atores brancos, os papéis de menos prestígio são reservados para os atores negros ou, quando os mesmos aparecem, são pelo motivo de serem famosos ou possuírem “nome” na sociedade. Nesse aspecto Diogo (2004) afirma que:

A mídia impressa tem-se constituído como espaço de ambivalência para a representação dos negros, na medida em que não os toma como agentes sociais – daí a ausência de negros em muitas das páginas editadas – ou os apresenta segundo um recorte estigmatizado – veja-se a reiteração de estereótipos de negros atletas, artistas ou marginais (p. 15 apud PEREIRA e GOMES, 2001).

Não só a mídia impressa tem essa característica, como trata a autora, mas a mídia televisiva também destaca somente artistas famosos negros, muitas vezes, atores que fizeram sucesso interpretando papéis estereotipados e atletas, que, através do esporte, obtiveram visibilidade nesse meio de comunicação.

Observamos, em outro ponto de vista que, em sua fala, um dos alunos entrevistados demonstrava compreender a questão do racismo, mas, o via de outra forma. Ele parecia entender o que é racismo quando falava que:

O tal do racismo pra mim é o que? O povo gosta muito de... de problema com pessoas das cores preta, né? É... não gostam. Gostam de rebaixar as pessoas, né? (Aluno 4).

Quando questionamos sobre a leitura dele do racismo presente na mídia televisiva, se ele encontrava ou não o racismo nesse meio e qual a preferência na raça dos atores presentes na programação televisiva, ele nos falou:

*Tem. Mais gente negra... sofrendo racismo. É, sofrendo racismo. (...)
Eles procuram fazer as coisas pra que o povo fale deles, entendeu?
Eu acho, que, no meu ponto de vista, que... eles quer ser mais do que os brancos (Aluno 4).*

A fala do aluno se assemelhou com o discurso do mito da democracia racial no Brasil. Esse mito vem dizer que as

relações entre brancos e negros são harmônicas – pela configuração mestiça da população – e que todos tem os mesmos direitos, dependendo do esforço de cada um, ou seja, como uma questão de mérito. De acordo com BENTO (2002), o mito da democracia racial se trata de:

ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, ele nega o preconceito e a discriminação, possibilitando a compreensão de que o “insucesso dos mestiços e negros” deve-se a eles próprios (...) esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial. (BENTO,2002, p.20).

Acreditamos que a fala do aluno 4 tem relação com o discurso do mito da democracia racial, não no sentido de uma harmonia entre brancos e negros, mas em um falseamento da realidade, ou seja uma ideologia (CHAUÍ, 1980), na verdade, invertendo a mesma, em que os negros buscam serem maiores que os brancos, ou seja, como se quisessem conquistar seu espaço se impondo, implicando no merecimento ao racismo que sofrem.

A percepção dos/das estudantes da EJA sobre os papéis interpretados por atores negros e brancos nos comerciais brasileiros

A última questão da nossa entrevista perguntava sobre a percepção que os/as estudantes tinham sobre diferenças das personagens interpretadas pelos atores negros e brancos nos comerciais que eles/elas assistiam e se sabiam o motivo. Seis dos/das dez alunos/alunas entrevistados (que se declaravam racialmente 3 como pretos, 1 como branco e 2 sem declaração) não conseguiam perceber nenhuma diferença ou pareciam afirmar que não havia diferença entre os papéis de atores negros ou brancos. Três estudantes percebiam alguma diferença, os quais se declaravam 1 como pardo, 1 como preto e 1 como indígena.

Os alunos abaixo percebiam a diferença entre os papéis interpretados nos comerciais televisivos e demonstravam

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

que essa diferença é desigual, ou seja, os brancos sempre interpretam papel de maior prestígio, enquanto os negros têm a representação de trabalhador, ou outros papéis subalternos.

Não, tem gente que faz papel, mas sempre o negro é quem sofre mais, né? Não é? O branco ele se sai. Repare em qualquer comercial: o cabra sempre só sai mais na frente, no melhor. Tem um serviço pesado, uma coisa, não, aquele é pro negro, mas o branco se sai no melhor (Aluno 5).

Negro só faz mais papel de negro, né? Pra mostrar o que ele passou o que ele vive sofrendo na vida... né? O que eles fazem na vida. (...) A mesma coisa. De mandar no negro, né? Uma coisa que ele devia fazer mais isso, né? Pra num ter que tá... é...muitas vezes... os meninos que estão nascendo hoje num tá revendo coisa que já passou há um tempo, né? Aí por isso que devia parar com isso de propaganda com esse tipo de papel (Aluno 6).

Nesse momento pareceu que a aluna teve uma concepção de qual é o papel de negro, não só na mídia televisiva, mas na sociedade em geral, quando disse que o negro faz mais papel de negro. Essa visão está legitimada em nossa sociedade inculcada na subjetividade dos alunos entrevistados.

Quando vê muito negro é trabalhando de escravo ou de empregada, é, de empregada. Os brancos agora têm mais poder do que os morenos. (...) É naqueles comerciais de refrigerante, de doce, de presente...agora é o que tá vindo. Natal. Poucos morenos fazendo comercial...as Casas Bahia. Tem não (muitos negros), só mais brancos. E os negros que tem não é pra presentear...é mais pra trabalhar. O que tem mais validade nas coisas, agora, são os brancos. Ele tem o poder pra tudo! (Aluna 9).

Os estudantes 6 e 9 demonstravam compreender que a na sociedade brasileira parece que existe um lugar social reservado para os atores negros na televisão, geralmente, com papéis que nos parecem desprestigiados.

A mídia aparenta desse modo, estar reforçando a estereotipia do negro, legitimando, até, o seu lugar na sociedade em geral. Percebemos isto quando destaca Ferro (2012) que o negro, desde a colonização, tem sido representado de duas maneiras:

como mercadoria, força de trabalho ou como escravo.

Consequentemente os brancos aparecem nos papéis, geralmente, como superior, com um papel que comanda o negro, dentre outros vários papéis de prestígio, bem como personagens principais, e os atores negros em papéis secundários.

Em outro ponto, o negro tem tão pouca presença na mídia televisiva que parece nem ser notado nesse espaço pelos/pelas estudantes investigados, a exemplo do aluno abaixo:

Acho que o comercial bota mais os brancos...os brancos. Os brancos é mais coisa de elite, né? Os negros é pouco que a gente nem vê (Aluno 7).

Nessa fala, podemos perceber que o aluno nota mais atores brancos nos comerciais, e que estes interpretariam papéis de prestígio. Já os atores negros, acreditamos que seja por conta da pouca representatividade dos mesmos na mídia televisiva⁷, não é percebido pelo aluno, pois, como ele mesmo coloca, são tão poucos que não consegue observá-lo.

Análise das rodas de diálogos realizadas com os/as estudantes da EJA

Escolhemos as rodas de diálogos como parte da nossa metodologia porque acreditávamos ser essencial escutar as falas dos estudantes da EJA e observar suas reações quando apresentamos os comerciais que tratam da questão racial e discutirmos sobre os mesmos. Ademais, conseguiríamos obter melhores resultados utilizando este instrumento juntamente com a entrevista, pois, dessa forma, as duas ferramentas de coletas de dados se complementariam.

Escolhemos os comerciais nos baseando na temática, que ele pudesse contemplar a nossa discussão sobre racismo na publicidade brasileira; e pela sua linguagem: que fossem de fácil entendimento e que estivessem contextualizados com a realidade dos/das estudantes dessa modalidade.

7 Ver tópico “A representatividade do negro na mídia televisiva como um indicador de racismo”, página 18.

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

Basicamente, nossa sequência didática foi a seguinte: colocamos a turma em um círculo, exibimos os vídeos dos comerciais, um em cada dia, e perguntamos o seu objetivo, o seu produto/serviço, quais são os seus personagens, qual a história do comercial, quais as relações sociais ali apresentadas, enfatizando essas relações entre brancos e negros e qual a relação que fazem com sua vida pessoal e com a história do comercial exibido.

As rodas de diálogos foram realizadas em dois dias, com os alunos no Módulo II. Nem todos os alunos que haviam realizado a entrevista anterior – Módulo I – estavam presentes na ocasião, por vários motivos, dentre eles fatores de desistência, mudança de escola, entre outros. Porém, a discussão foi realizada com toda a turma.

Cimento Campeão: você usa, todo mundo reconhece⁸

No primeiro dia havia em torno de 20 alunos, mas nem todos respondiam as perguntas inerentes ao comercial. Passamos, no primeiro encontro o comercial do Cimento Campeão. Ele é interpretado por um ator negro, que é o personagem principal. O mesmo é um pedreiro que trabalha na obra de um edifício e, enquanto utiliza o referido cimento, aparecem três mulheres brancas, de cabelos lisos, as quais passam por ele, e o paqueram. Ao final do vídeo aparece o encarregado do pedreiro, ou seja, seu supervisor, que possui características fenotípicas brancas, e diz a fala: “bonito, hein?”. Essa fala faz o pedreiro pensar que estava sendo paquerado por seu encarregado, além das outras mulheres, confirmando quando diz: “até você, chefe? Tá me estranhando?”. O objetivo do comercial é mostrar que se o cimento fosse utilizado, o consumidor seria campeão, teria status, até mesmo se ele fosse um simples pedreiro, um homem negro e pobre, como representado no comercial.

Com esse comercial, discutimos sobre a profissão de pedreiro e sobre os conhecimentos que os/as estudantes da turma tinham sobre aquela profissão, refletindo, também, sobre

⁸ Slogan do comercial veiculado no ano de 2011/2012. Disponível em <http://youtube.com/#/watch?v=3DJR7a0eAfaPE&desktop_uri=3D%2Fwatch%3Fv%3DJR7a0eAfaPE>. Acessado em 17/03/2013.

as funções ocupadas por negros e brancos na sociedade brasileira. Uma aluna – a aluna 5 – era esposa de um pedreiro aposentado e um aluno era ajudante de pedreiro, ambos sabiam da rotina dessa profissão.

- Os pedreiros trabalham com esse cimento, também, que mostra no comercial? (Pesquisadora).

- Trabalha. Cimento, tijolo, areia, a colher de pedreiro, areia (Aluna 5).

Achamos importante contextualizar e fomentar a discussão do comercial com a realidade dos/das estudantes, relacionando com os papéis que desempenhamos na sociedade, nesse caso o papel profissional, tal como a visão de si, de sua identidade como uma construção. Concordamos com Moura (2011, p 70) quando ela afirma a importância da problematização dos processos de construções de identidades.

...importante problematizar e compreender sobre os processos de construções identitárias, questionando a concepção de identidade como algo fixo, imutável, identificando o papel do outro, o papel do docente, na constituição de quem somos, bem como as relações de poder presentes na sociedade, na escola, no currículo e materializadas também na linguagem.

Além de tentarmos contextualizar com a realidade dos/das estudantes, discutimos sobre as relações de poder que existem dentro das relações raciais, as quais interferem diretamente na visão de si e do outro, inclusive no quesito do lugar social.

Para caracterizar o pedreiro, perguntamos como ele era fisicamente. Os alunos responderam:

Ele é alto, magro... e cor morena (Aluna 5).

Tínhamos o objetivo de destacar a raça a qual pertence o ator e qual relação e intenção o comercial tinha de coloca-lo para interpretar esse papel. Perguntamos aos alunos, também, as características físicas das mulheres que elogiavam o pedreiro:

Ah! Elas são bonitas, né? São bonitas, cabelos bem cuidados... roupinha bem elegante (Aluna 5).

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

Bem pronta. Vem pronta para ele ver a boniteza dela, né?
(Aluna 3).

Percebemos na fala das alunas acima certa diferença ao caracterizar fisicamente as personagens do comercial: o pedreiro e as mulheres que o elogiavam. Parecia que as estudantes tenderam a caracterizar minimamente o pedreiro fisicamente, já com as mulheres parecia haver certa exaltação à beleza delas. Perguntamos, então, se achavam as mulheres do comercial bonitas e por que:

- E elas são bonitas por quê? Por causa do cabelo, é? (Pesquisadora).
- Hum, hum... (Aluna 3).
- E quê mais? O que faz elas serem tão bonitas? (Pesquisadora).
- Se cuidar, né? Se cuidar, é. Porque se a pessoa não se cuidar fica um bagaço, né? (Aluna 3).

Perguntamos também se o pedreiro era bonito, assim como as mulheres e obtivemos a seguinte resposta:

- E o pedreiro, ele é bonito também? (Pesquisadora).
- Não, ele é aquele moreninho, magrinho, e o rosto bem fininho? Ele é bonitinho (Aluna 3).
- E se ele fosse mais, assim, não tivesse o rosto fininho, tivesse o rosto mais, não sei... (Pesquisadora).
- Mais cheio? (Aluna 3).
- É, mais cheio. Ia ficar bonito ou não? (Pesquisadora).
- Eu acho que nem olhar pra ele ia olhar, viu? (Aluna 3).

A aluna demonstrava que o padrão de beleza está mais ligado ao padrão branco. Como vimos, mesmo negro o pedreiro só seria bonito para a aluna se tivesse traços mais finos, características fenotípicas europeias. A questão estética está mais ligada aos processos de embranquecimento. A beleza, o gosto, a preferência estética está sempre relacionada a padrões de beleza determinados ao longo da história e reafirmados constantemente pela mídia, que são as do branco.

Referente a isso Diogo (2004) mostra que:

A visibilidade das populações negras não pode ser pensada apenas sob o ponto de vista estético. (...) é necessário considerar as implicações políticas desse fato, pois a ênfase no caráter negativo dos negros aponta o seu suposto despreparo para funções estratégicas da sociedade, bem como justifica a necessidade de outros segmentos assumirem essas funções por eles (p. 14 apud PEREIRA e GOMES, 2001).

Perguntamos também se eles percebiam alguma diferença fenotípica entre o pedreiro e o encarregado que apareciam no comercial e três alunos informaram que conheciam os encarregados de algumas obras, inclusive o aluno que era ajudante de pedreiro. Era como se reconhecessem que eles eram brancos e que só conheciam profissionais dessa área que são brancos, enquanto a maioria dos pedreiros, para eles, era negra.

O dali também é branco. Ele é branco, mais dos olhos azuis!
(Aluna 3).

É, porque, geralmente, os pedreiros, a maioria...a maioria, né, nem todos, é de cor, né? De cor morena. Aí, eles pra não perder o ritmo, aí botou um ator como pedreiro, mas, só que ele não é pedreiro, ele é o ator (Aluna 5).

Questionamos os alunos quem as mulheres, que apareciam no comercial, estavam realmente elogiando, paquerando e o porquê desse fato.

- Eu acho que é o cimento (Aluna 5).

- Só porque o cimento é o que? (Pesquisadora)

- Campeão (Turma).

- O nome do cimento é Campeão. (...) É porque ele, na verdade, ele pensa que elas estão paquerando ele, mas, não é. É o cimento, né? Entendeu? Aí ele interpretou. Pensa que as meninas estão paquerando ele, mas não é. É o cimento (Aluna 5).

A fala dos alunos demonstrou que o pedreiro só poderia ser elogiado e paquerado porque utilizava o cimento de nome Campeão e que, nas situações da vida real isso não acontecia,

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

que, na verdade, era mais comum e mais provável de os pedreiros paquerarem as mulheres que passavam pela rua do que eles serem paquerados por elas.

Promoção você merece sempre mais: postos Petrobrás

No segundo encontro havia 25 alunos na turma. Nesse dia exibimos o comercial que tratava da promoção “Você merece sempre mais”, dos postos Petrobrás. Ele se passa em um posto de gasolina e se inicia com um jornalista branco, cabelo liso, vestido em um terno, que apresenta a promoção. Posteriormente, aparece um frentista negro e interfere na apresentação do jornalista afirmando que ele apresenta muito friamente e o consumidor merece muito mais: carisma, contato, emoção, nada que o jornalista estaria dando e que ele poderia, com certeza, dar. Por fim o frentista se dirige ao diretor do comercial e pede uma roupa igual a do jornalista para apresentar a promoção, pois faria melhor.

Perguntamos o objetivo do comercial e quem eram os personagens principais. Os alunos responderam que se tratava da promoção do carro e que era o frentista e o chefe ou o dono (que era o repórter), era o patrão. Perguntamos o porquê de acharem que ele – o repórter – era o patrão:

Porque ele estava bem vestido... ou é gerente, ou é dono, ou é encarregado... (Aluna 1).

O outro personagem do comercial, o frentista, era sempre referido como “o moreninho” na fala dos alunos. Parecia que a característica física dele determinava quem ele era independente se ele era frentista do posto.

Questionamos quem sabia explicar melhor a promoção e todos concordavam que era o frentista. A partir da resposta questionamos novamente o porquê de ele não estar apresentando o comercial ao invés do repórter.

Eu acho que, quando o moreninho chegou, o patrão não tinha chegado ainda, ele ainda ia chegar. (...) Olhe, veja que ele perguntou

o patrão e o patrão, o bem vestido, não podia dar o uniforme a ele. Aí foi que ele disse: você merece mais do que isso (Aluna 3).

Interrogamos, também, qual o significado para eles de o frentista pedir o terno para apresentar o comercial e a aluna nos respondeu dessa forma:

Eu acho, assim, sabe? Porque, olhe, nessas indústrias chega muita visita de muitas pessoas, de muito de longe, muitos de fora. Aí ele, com uma roupa daquela, ele estava se achando, o que? Que não era...aí ele pediu uma roupa a ele...foi quando ele disse: você merece mais que isso. Quer dizer que, chegasse alguém, aí ele estava bem vestido como ele (Aluna 3)

Por fim, discutimos a diferença entre a raça do frentista e do repórter e o que eles viam no dia a dia quanto a essa diferença. Em relação ao frentista:

Moreno, né? (Aluna 8).

É, está muito misturado. Mas, tem mais dessa cor do que branco (Aluna 1).

E em relação ao repórter:

É mais branco. Moreno é muito difícil. Dos repórteres que eu conheço só tem aquela Glória... sim, aquela negrinha que tem. É a única que eu conheço, a morena. Só é ela, porque os outros tudo é branca (Aluna 1).

Assim como colocam Barbosa e Silva (2010, p. 141), entendemos que “por meio das práticas discursivas, os agentes sociais disputam essa espécie de poder, isto é, disputam a prevalência do seu modo de perceber e classificar as coisas do mundo e o outro e, assim, de produzir a realidade e de intervir sobre essa realidade”.

Percebe-se que a naturalização desse lugar social destinado para negros e brancos na sociedade brasileira também dificultava que os estudantes, a princípio, fizessem crítica aos papéis ocupados pelos atores no comercial. Neste caso, o ator que interpreta o frentista parece que nunca poderá ocupar o papel de um repórter, pois este é destinado para

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

os brancos, porque, na realidade, a maioria dos repórteres é branca e a mídia, no seu discurso, trabalha como se tentasse legitimar esse lugar social destinado para o branco, um lugar de prestígio; e destinado para o negro, de subalternidade, independente de sua capacidade intelectual.

Considerações Finais

Consideramos importante a discussão sobre os papéis sociais que brancos e negros desempenham na sociedade e como a mídia televisiva, especificamente a publicidade brasileira, retrata isso em seu discurso, principalmente quando isso interfere na vida dos sujeitos que constituem a Educação de Jovens e Adultos, sujeitos negros, desfavorecidos historicamente, e que, muitas vezes, são literalmente marginalizados e excluídos.

O processo de embranquecimento está presente na vida desses alunos/as. Podemos perceber isso quando demonstram entender que o que é considerado bonito, agradável, são as características físicas que se aproximam do ideal branco e tomam esse ideal para si. Não só do ponto de vista estético, os/as estudantes da EJA entendem que o lugar social que negros e brancos ocupam são desiguais, e que a mídia naturaliza o lugar de menos prestígio para o negro e que geralmente, os papéis de destaque e relevâncias são destinados aos brancos.

Os estudantes reconheciam também que no ambiente de trabalho, na família, na escola, entre outros contextos, o negro é geralmente marginalizado. Destacaram também que nos casamentos inter-raciais as crianças negras são menosprezadas – pela cor da pele ou por serem filhas de negros – pela própria família que assimilam o ideal de branquitude e branqueamento presente na sociedade brasileira.

Entendemos que a mídia é um espaço de entretenimento, de informação e, principalmente, de formação de opiniões. Mas, observamos que apesar da luta do movimento negro por políticas públicas e leis que favoreçam a população negra e

com o aumento da representatividade do negro, nesse espaço, pelo acúmulo de capital financeiro por parte desse público e o interesse capitalista da comunicação social de atender essa população, a mídia televisiva tem trabalhado no sentido inverso, ou seja, de descaracterizar e desqualificar o negro como ser humano, reproduzindo, também, o discurso do mito da democracia racial.

Observamos que a mídia televisiva ainda utiliza o seu poder de persuasão para reforçar estereótipos sobre o negro, apresentando-o em papéis de subalternidade e desprestigiados.

Concluimos afirmando a importância de discutirmos o papel que a mídia tem na vida dos/das estudantes da EJA, e que esta tem de estar comprometida politicamente com o público negro, reformulando os discursos que propaga, pois estes interferem diretamente na construção das identidades raciais dos sujeitos. Esperamos que esse espaço de comunicação possa um dia se tornar um espelho, como Alakija (2012) se refere, o qual esses/essas alunos/alunas tenham vontade de se olhar e ter orgulho de quem são e de seu pertencimento racial.

Referências

ALAKIJA, A. Mídia e identidade negra. In: BORGES, R. C. S.; BORGES, R. (orgs.). *Mídia e racismo*. Petrópolis. RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012.

ARAÚJO, J. Z. *A negação do Brasil: o negro nas telenovelas brasileiras*, 2000 (documentário).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BENTO, M. A. S. (org.). Branqueamento e branquitude no Brasil In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no

Racismo na publicidade brasileira: quais as percepções dos estudantes da educação de jovens e adultos?

9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 de Jan.2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 24/10/2012.

CHAUÍ, M. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

DIOGO, R. *Mídia e racismo: ensaios*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRO, R. O negro sem cor no telejornalismo brasileiro. In: BORGES, R. C. S.; BORGES, R. (orgs.). *Mídia e racismo*. Petrópolis. RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

GOMES, I. B. A. *A ameaça simbólica das cotas raciais na mídia brasileira: o negro nas telenovelas*. Dissertação de Mestrado. São Luís. Universidade Federal do Maranhão, 2008.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOURA, D. C. de. *Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos*. Tese de Doutorado. Recife. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MUNANGA, Kabenguele. *Negritude: usos e costumes*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

Ivanice Maria de Albuquerque⁹
Dayse Cabral de Moura¹⁰

Introdução

Durante muitos anos, a população negra foi retratada de forma negativa, sendo localizada em lugares de subalternidade. Por mais avanços que tivemos o negro ainda continua sendo vítima de racismo. Um dos meios usados, para tal, tem sido estereotipar sua imagem. A representação de negros em jornais impressos, durante muito tempo, também tem reforçado tais estereótipos presentes na sociedade e na mídia brasileira. Assim, os discursos presentes nas práticas sociais contribuíram para o processo de construção de sentidos em torno do negro na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, Diogo(2004) confirma o exposto apontando que:

(...) as categorias raciais no Brasil são culturalmente definidas por aparência e que este é um país miscigenado, com predominância negra. Apesar dessa situação, as pesquisas apontam que o negro, quando representado nos meios de comunicação, na maioria das vezes é de maneira negativa ou estereotipada. (DIOGO, 2004, p.12).

Pensando na forma como o negro é representado, interpretado e visto na mídia, nasceu o desejo de pesquisar a respeito das concepções em torno do lugar social do negro na mídia impressa. Nessa perspectiva, foi com base nos meus conhecimentos sobre a EJA, adquiridos durante a minha vida

⁹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE.

¹⁰ Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino – Centro de Educação – UFPE. mouradayse@yahoo.com.br.

pessoal e experiência acadêmica, que pude identificar que a maioria dos sujeitos da EJA são negros/as. Segundo Oliveira os sujeitos da EJA:

são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas sócio-econômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais (OLIVEIRA 2004, apud SILVA 2007, p 31).

No tocante a minha vida acadêmica, foi através das Pesquisas e Práticas Pedagógicas, que descobri que esses sujeitos poderiam expor seus conhecimentos e as experiências de vida sobre a temática. Para isso, levei em consideração que o público da EJA é formado por uma parcela da população que vivenciou processos de exclusão escolar, social, econômica, portanto, vítimas de diferentes tipos de preconceitos.

Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de analisar as percepções que os/as alunos/as da EJA têm a respeito do lugar social do negro nos jornais impressos. Para isso, recorremos a grande mídia jornalística impressa dos jornais locais da região Metropolitana do Recife: Folha de Pernambuco, Aqui PE, Jornal do Comércio e Diário de Pernambuco. As notícias e reportagens presentes nesses jornais, no período da pesquisa, serviram para que investigássemos o processo social do negro na mídia.

Nesse sentido, Araújo (2000) no documentário *A negação do Brasil – a presença do negro na telenovela brasileira* ressalta a questão em que a mídia vem colocando o negro num lugar social de inferioridade. Para ele, é mais fácil observar o negro interpretando um papel de baixo valor social como empregado subordinado ou papéis em que o negro é humilhado ou ridicularizados ao lado de um branco, apresentando papéis estereotipados em programas humorísticos.

Com o passar dos anos, surgiu outro perfil que é o de famílias negras cheias de problemas e desestruturadas, quando levando

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

em consideração a outras famílias, brancas, da mesma novela. Começando assim, com base nesses papéis, um processo de subalternidade negra nesse ramo, fazendo com que a grande parcela populacional ainda enxergue o negro como invisível na mídia ou visto de forma subalternizada. Desta forma, o negro recebe um destaque de forma negativa que não contribui para a afirmação da identidade negra.

Acreditamos que a pesquisa contribuiu para ampliar o referencial teórico de estudos sobre negritude, racismo e Educação de Jovens e Adultos, dando uma maior visibilidade para a questão racial nas práticas pedagógicas e no processo de escolarização de jovens e adultos.

A nossa pesquisa teve como objetivo geral: analisar as concepções que os/as estudantes da EJA possuíam sobre o lugar social do negro apresentado na mídia impressa.

Nos objetivos específicos buscamos: identificar o lugar social ocupado pelos negros em algumas notícias de jornais impressos na região metropolitana do Recife: Folha de Pernambuco, Aqui PE, Diário de Pernambuco e Jornal do Comércio; e Estabelecer relações entre as concepções dos estudantes sobre o lugar social do negro presente nas notícias de jornais e as experiências com as discriminações raciais vivenciadas por eles.

Para a efetivação dos objetivos acima expostos, recorreremos aos jornais porque identificamos que o jornal poderia ser um meio de abordagem para a coleta das informações e de aprendizagem. Segundo Anhussi (2009, apud Vosgerau e Pinheiro 2012), esse tipo de mídia impressa é um recurso de incentivo às práticas da leitura e da escrita e ao mesmo tempo vai conscientizando os alunos do seu papel na sociedade contemporânea. Assim, esse gênero não só beneficia os alunos como também os professores, pois é um meio facilitador do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nessa direção, Caldas (2006, apud VOSGERAU e PINHEIRO 2012) nos aponta que se utilizando de uma linguagem objetiva e de fácil assimilação, juntamente com a combinação

de publicação de assuntos recentes e atualizados, os jornais impressos vêm ganhando espaço na escola como um recurso a mais para ampliar e facilitar a apreensão do conteúdo e que está facilmente à disposição do professor.

Assim, esse trabalho se baseou na forma como o negro é representado no gênero notícia e da mídia impressa e foram enfatizados os conceitos sobre os processos de branquitude e branqueamento no Brasil. Foi tratado acerca da não aceitação de uma identidade negra e a aceitação, exaltação dos valores de um grupo tido como superior, o grupo da raça branca. Em seguida, falamos sobre o lugar social do negro, onde veremos porque este ainda não é aceito em determinados lugares sociais ocupados pelos brancos na sociedade brasileira.

Analisamos também, como o racismo se reflete na mídia, pois ela é um meio que propaga a imagem do negro na sociedade brasileira. Por fim, fizemos algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos e a questão racial, enfocando as especificidades desta modalidade de ensino.

Referencial Teórico

A questão do branqueamento no Brasil

Segundo Munanga (2004) dizer que é negro no Brasil é uma tarefa que muitos ainda não têm a coragem de assumir, pois a ideia de branqueamento tem afetado uma grande parcela da população. Esse desejo vem se internalizando de maneira tal que alguns negros (as) não se aceitam como são. Devido a isso, a questão da afirmação da identidade racial torna-se um processo doloroso para a população negra.

Esse processo de branqueamento, segundo Bento (2002) não é só uma construção do desejo da população negra que ascendia na época, logo após o fim da escravidão e começo da industrialização no Brasil. Era de certa forma, obrigada a ter essa idealização para se integrar a sociedade branca. Esta necessidade do pertencimento social se devia ao medo

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

da exclusão e da desvalorização moral a que eles eram submetidos.

Conforme a autora, o processo de branqueamento também nasce do medo da elite branca, de que a raça majoritariamente negra da nação brasileira dominasse a sociedade ascendendo social e profissionalmente. Tinham, com isso, a finalidade de extinguir todo o segmento negro do Brasil através da miscigenação de raças e assim tornar o país dominado pelo povo branco. Dessa forma, o negro perderia a sua identidade e não haveria uma concorrência nem a dominância negra na sociedade.

Percebe-se que para a sociedade da época, a fusão das raças branca e negra tornaria a sociedade majoritariamente dominante, pois iria predominar a identidade branca em detrimento da identidade negra, e dessa forma, seria mais fácil manter o controle do país. Assim, a identidade do negro seria, ao longo de algumas gerações, assimiladas pela cultura branca. Hall (2003) a esse respeito aponta que a identidade é historicamente e não biologicamente constituída e está em constante transformação, sofrendo influência de tudo que nos rodeia. Podendo o sujeito, em diferentes situações, assumir outras identidades.

Munanga compartilhando da perspectiva de Hall (2003) afirma que

O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistigáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tantos os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acessos, abrindo mão da formação da sua identidade de “excluídos”(MUNANGA, 2006 p,96).

Hall (1999) apud Diogo (2004, p.18) ainda firma que a

identidade de quem somos não se completa dentro de nós, mas ela é também concretizada pelo que somos representados ou vistos pelos outros. Assim, segundo ele, o ponto de vista de outras pessoas interfere na constituição da identidade.

Segundo Pereira e Gomes (2001) apud Mendonça e Vaz (2001) a imagem de que se faz dos negros, vêm sendo construída ao longo do tempo, apontando-os como seres dotados de sensualidade e despudorados, marginalizados, pessoas em condições de inferioridade social e cultural. Essa questão vem desde o período colonial, pois os escravos tinham seus corpos amostra, as escravas eram desejadas e até abusadas sexualmente por seus senhores. Confirmando esse fato, Azevedo (1975, p.50) também contribui informando que “outra antiga e conhecida forma de discriminação é destacar as moças de cor, especialmente as mulatas, como objeto da concupiscência masculina”.

Essa imagem continua até os dias atuais, pois ainda é comum ver essa exploração dos corpos de homens e mulheres negras como se fossem meros objetos de desejos que hoje vem sendo cultuados como máquinas sexuais e símbolos de resistência e força. Com isso, torna-se difícil superar esses obstáculos, já que suas referências, suas representações foram construídas com base no massacre sofrido, tendo implicações tanto nos processos de afirmação de sua identidade racial quanto no seu lugar ocupado na sociedade.

○ lugar social do negro

A forma estigmatizada como o negro foi retratado na sociedade brasileira, restringi-o em muitos casos, a lugares sociais de exclusão. Pois, apesar de todos os avanços, ainda é comum, ou seja, naturalizado para a sociedade preconceituosa, vê-los em funções subalternas e da forma como são geralmente apontados nas páginas dos jornais: em situações como violentos, vítimas frequentes de homicídios, analfabetos, estigmatizados, pedintes. Nessa direção, Goffman ressalta que:

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

o estigma pode ser entendido como uma representação da identidade social de uma pessoa, trazendo consigo toda uma marca do seu grupo étnico-racial. Desta forma, quando um negro nos é apresentado, os aspectos visíveis como gênero e cor da pele se tornam símbolos de representações. Essa imagem pré-concebida nos dá uma espécie de radiografia antecipada que é analisada e o seu resultado vai determinar de modo geral o seu lugar no social. (GOFFMAN, 1995 apud SILVA 2007, p. 63 - 64).

Segundo Munanga (2006) o preconceito racial no Brasil é causado pelo tom da cor da pele, ou seja, é de marca, pois, quanto mais escuro, mais preconceito o negro irá sofrer. O indivíduo negro ao chegar a determinado lugar, logo, se percebe sua origem. Assim, o seu corpo, a cor de sua pele se mostra como uma marca visível e no contexto do racismo, sendo avaliado e julgado por isso.

Diferentemente da África do Sul e alguns lugares dos Estados Unidos, aqui no Brasil, não tivemos o *apartheid* de forma legal, porém, seus indícios ficam subentendidos em diversos atos, olhares de estranhamento ou de discriminação que de forma subjetiva revelam que o negro não deveria estar em determinados lugares e ocupando determinadas funções. Causando, um desconforto e revolta na pessoa que está sendo vítima, tratando-se, nesse caso, de preconceito racial camuflado e não assumido.

Essa afirmação é explicitada, segundo Diogo (2004, p. 16) da seguinte forma: “Daí, entre nós, o preconceito racial tomar esse aspecto de preconceito velado pois o branco em posição social superior, não reconhece no negro que ele discrimina um competidor, mas um subalterno deslocado de lugar”.

Diante do exposto, não temos como afirmar que as diferenças entre as raças se dão de forma pacífica nesse país, pois segundo Tabora (2009) o mito da democracia racial, nasceu do pensamento dominante da elite brasileira que buscava afirmar que no Brasil, brancos e negros conviviam em perfeita harmonia. Não existia o racismo, pois havia um ideal de igualdade e respeito entre as raças.

Contudo, o autor ainda ressalta que em instituições de pesquisas conceituadas como IBGE e IPEA, deixam claro que os exemplos da desigualdade entre as raças no país são visíveis, pois a situação da população negra no Brasil está em total disparidade comparada com a população branca. Nesses dados, afirmam que a desvantagem do negro em relação ao branco se dá em vários aspectos, tais como: infraestrutura urbana e habitação, acesso à educação e justiça, mercado de trabalho e na distribuição e renda.

Corroborando o exposto acima, Ferreira, 2004, diz que:

No Brasil, entretanto, o mito da democracia racial encobre o preconceito e torna muito mais difícil o combate efetivo da injustiça para com os indivíduos e grupos étnico-raciais diversos do branco europeu. Assim, a discriminação opera no nível dos indivíduos de maneira inconsciente e nem sempre identificável com tal (FERREIRA 2004, p.40).

Assim, vemos uma grande desigualdade de acesso sofrido pela população negra no Brasil, deixando claro que brancos e negros não convivem harmoniosamente na sociedade. Dessa forma, fica explícito que a questão de uma democracia racial no Brasil é um mito, podendo esse fato ser observado na mídia brasileira através da desigualdade entre os papéis oferecidos.

O negro na mídia brasileira e a afirmação da sua identidade racial

No contexto histórico em que o Brasil tem se desenvolvido, desde a abolição da escravatura, o negro não vem evoluindo muito na questão da ascensão profissional e no que diz respeito ao seu lugar na mídia. Nesse sentido, é comum, hoje em dia, ver alguns atores negros reclamando de oportunidades que lhes são destinadas como ator na mídia televisiva. Na maioria das vezes, sua atuação nas novelas é no contexto das mulheres, papéis como de empregadas domésticas, alcoviteiras, maliciosas e mentirosas, prostitutas e “barraqueiras”. Para

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

os homens, porteiros, marginais, bêbados (para serem ridicularizados na mídia), jagunços, seguranças, etc; papéis tidos como secundários, ou seja, são estereótipos clássicos sobre o negro.

Nessa perspectiva, a mídia tornou-se um lugar onde o negro tem o seu estereótipo, seus traços negroides ressaltados para representar um personagem da pessoa negra visto pela ótica dos brancos. São vistos como pessoas de baixo nível moral, econômico e ético.

A respeito de estereotiparem o negro, Martins (2009, p.42) apud Schwarcz (2001, p.99) aponta que em periódicos do século XIX, os indivíduos negros eram vistos em espaços variados e eram retratados através de figuras de escravos. Ele ressalta ainda que a figura do negro era relacionada à ideias de violência, dependência, barbarismo e exotismo e muitas vezes, tinham suporte das teorias raciais europeias.

O autor ainda afirma que os anúncios de jornais do século XIX, eram, na sua maioria, se referindo a escravos, tratando de uma transação econômica envolvendo cativos: compra, venda, aluguel, leilão, fugas, depósitos etc; ou seja, o negro era visto como mercadoria. Quando se tratava de fuga, o negro era ilustrado com uma trouxa, fazendo uma relação com a fuga da casa do senhor de engenho.

Ao lado desses anúncios tinham os dados que serviriam para facilitar a localização e captura do escravo (idade, cor, altura) e logo após viam informações que não iriam ajudar na captura do mesmo, só iriam reforçar o estereótipo visto do negro, tais como: “modos humildes”, “prosa e risonho”, “inclinação e funções”, “dados à folia e a samba”.

Nesse caso, o escravo era descrito nos jornais, de acordo com a forma como o senhor branco o representava, ou seja, estava sendo representado em uma “dimensão simbólica”. Nesse sentido, Martins apud Schwarcz 2001, p. 147, afirma que além da praticidade do anúncio, existia, também, um “depositário de uma série de representações sociais”, pois essa era forma com o escravo era visto pelo seu senhor, eram informações

carregadas de estereótipos da imagem do negro.

Podemos perceber que não é de hoje que o negro é representado de forma estereotipada. A sua cor serviu e ainda serve como referencial de preconceitos e julgamentos. Com essas características, a mídia torna-se um fator que pode contribuir de forma negativa ou afirmativa em torno da construção da identidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, apesar de saber que o nosso país tem raiz multirracial, mesmo assim o Brasil é um país que ainda se constrói em condições segregacionista. Pois, vemos que há um abismo entre brancos e negros na sociedade e isso se refletem também na mídia, já que o negro não tem muitas referências positivas, nem no jornal nem na televisão.

Nesse caso, a mídia valoriza a estética, a ideologia do branqueamento e os que não se enquadram nesse perfil são julgados como feios, ou seja, a mulher vista como bonita é aquela que tem cabelo liso, que é magra, branca, sendo um ideal de beleza e de consumo. É como se já fosse convencional socialmente e a mídia se encarrega de reforçar isso.

Para tanto, Diogo (2004) rebate o exposto da seguinte forma:

(...) o afro-brasileiro necessita ter referências oriundas de sua herança sociocultural, para que possa absorver e disseminá-las nas relações sociais com a tranquilidade de ser um sujeito social. O contrário disso é uma situação de não pertencimento, de estranhamento ao contexto da sociedade nacional. (DIOGO, 2004 p.16)

É nesse sentido que o processo da construção da identidade racial negra no Brasil torna-se algo difícil, devido à questão da discriminação racial presente na nossa sociedade. Aqui o negro é visto como inferior por conta de sua cor, aparência, traços físicos, etc. Se ele assume a sua identidade negra, é criticado, desrespeitado, visto como não humano, como um ser abjeto e rejeitado pelos brancos que acham que para ser valorizado e visto como “gente”, o negro tem que se igualar a raça branca.

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

Assim, o negro muitas vezes, para ser aceito, passa por uma fase de conflito dentro de si, assumido um estereótipo que não lhe pertence, passando pela agonia de sua identidade em busca de um ideal de ego compatível.

Esse processo de rejeição, como outros tipos de invisibilidade da existência da pessoa negra pela sociedade branca, são fatores que dificultam a afirmação da identidade negra. Assim, em uma análise mais apurada desse processo de construção da identidade o psicólogo e pesquisador Ferreira (2000), explícita que a ausência de negros na televisão aumenta a questão da “ideologia do branqueamento” e a não afirmação da negritude.

O autor observa que as crianças negras terão somente mulheres brancas e loiras como referência de um padrão de beleza como socialmente aceito o que contribuirá para a não afirmação da sua identidade racial.

O pesquisador ainda afirma que:

A identidade é vista como uma categoria, além de pessoal, fundamentalmente social e política, considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Portanto, para o autor, a construção da identidade não é uma simples representação do indivíduo, mas “uma dialética sem síntese”, sempre submetida à dinâmica do processo de viver (FERREIRA, 2000, p. 47).

Neste processo de construção da identidade fundamentada em uma dinâmica de identificações através da qual o indivíduo se afirma e constrói a si e a seu mundo. O autor, diz que o indivíduo passa a desenvolver uma identidade com um “sentido de autoria”.

Identidade tem relação com individualidade –referência em torno da qual o indivíduo se constrói; com concretude– não uma abstração ou mera representação do indivíduo, articulando-se com a vida concreta, vivida por um personagem concreto, alicerce de uma sociedade igualmente concreta e constituída ao

longo do tempo; com socialidade–só pode existir em contexto social; com historicidade– vista como configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permite ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir (FERREIRA, 2000, p. 48).

Para Cross (1991) apud Ferreira (2004, p.83) a aceitação e incorporação dos valores ligados as matrizes etnicorraciais diferentes dos seus, deixa de ser um conflito psicológico para o indivíduo negro, a partir do momento em que ele deixa de ver isso como um fato contrário aos seus valores. Assim, o indivíduo passa a tornar-se uma pessoa mais segura, tranquila e mais relaxada.

A alteridade faz com que o sujeito se sinta mudado por completo, tornando-se uma nova pessoa. O seu grupo de referência também muda, já que anteriormente os valores africanos e até a sua própria raça eram sem importância. Já nessa nova fase, ela passa a ser indispensável para a sua vida, aonde ele vai se referenciando multiculturalmente. Assim, com a aceitação da sua identidade negra, ele se sentirá pronto para lutar pelo direito da igualdade social e não só a sua, mais de toda a comunidade afrodescendente no Brasil para o desenvolvimento da condição como cidadãos.

A educação de jovens e adultos e a questão racial: algumas considerações

Segundo Gomes (2005) a questão racial tem sido debatida, nacionalmente, com um olhar diferenciado nos últimos anos. Pois, a comunidade negra organizada no Brasil tem articulado à adoção de políticas públicas de ações afirmativas e suas modalidades e práticas educativas, direcionando-as para o público negro.

Para o segmento negro organizado, as políticas públicas universais não são tão eficazes para atender as necessidades da população negra, quanto atendem as necessidades voltadas para a saúde, emprego, educação etc. Dessa forma, foi focada a

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

atenção para a nova atuação e o desenvolvimento de políticas públicas para a comunidade negra brasileira, a saber: o ingresso e permanência na educação básica, na universidade e no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o impacto da dimensão étnico-racial, no qual antes era desconsiderado ou contemplado minimamente pelos níveis e modalidades de ensino, agora passam a ser debatidos e uma das principais questões é saber: qual o lugar ocupado pela questão racial na EJA?

Para Gomes (2005) a EJA é composta por um público diverso e majoritariamente negro (a), com experiência de vidas diferentes, condições econômicas e sociais distintas, ou seja, a EJA é composta por homens e mulheres, jovens e idosos na sua maioria negros (as), pobres, subempregados e excluídos.

Convergindo com essa afirmação de Gomes, sobre o público alvo da EJA, LOCH, 2009, diz que:

Estes educandos apresentam em comum o fato de que de alguma forma pertence ao grupo social dos que foram excluídos do processo educacional formal, pela própria exclusão dos bens econômicos que ajudaram a construir. O que os caracteriza, na unidade, é a classe social a que pertencem e ao mesmo tempo a diversidade cultural, étnica, de gênero, de ofício. Diversidade manifestada pela composição de turmas marcadas pelas diferenças, não só pelas idades - dos 15 até quase os 90 anos- como pelas origens étnicas-raciais - negros, mestiços, índios, brancos, como também por alunos com necessidades especiais - surdez, cegueira, deficiência mental, física, também pelas opções sexuais assumidas- sejam mulheres, homens, gays... pelo desemprego ou pelos ofícios que desempenham.(LOCH et.al. 2009, p.19)

Dessa forma, essas diferenças se refletem no modo como os conteúdos serão interpretados. Essa diversidade cultural leva a autora a refletir sobre as concepções de identidade racial. Fato que, até o presente momento pouca ênfase foi dada na íntima relação do público da EJA com identidade racial.

Corroborando com essa afirmação, Gomes (2005) coloca:

É a partir do alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais, que encontraremos espaço para uma reflexão profícua entre EJA e a questão racial. Podemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais, e assim, percebê-los inseridos em um processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades. Dessa forma, o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidos como processo e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte (GOMES, 2005 p.89).

Ela ainda afirma que a questão da identidade racial vem adentrando no mundo da educação ao poucos, ainda enfrentando certa resistência por parte de alguns professores na inclusão desse assunto em suas aulas. Essa dificuldade tem por base a presença do discurso universalista.

Nesse discurso está presente a questão de que se fossem adotadas propostas de EJA que visassem às práticas de alfabetização de Jovens e Adultos, a metodologia dos conteúdos e habilidades escolares, as políticas públicas investidas para a juventude e para a EJA, dando ênfase apenas as questões socioeconômicas, conseguiriam alcançar todos os jovens e os adultos por igual. Dessa forma, a democracia seria construída.

Essa visão universalista não prioriza a questão racial, levando em consideração apenas o lado social e econômico. Tais questões parecem não ter importância, pois esse tipo de visão se baseia numa leitura determinista das relações de classe, na qual, gênero, raça e cultura ficam em segundo plano.

Para tal contexto, Gomes rebate da seguinte forma:

Não se trata aqui de abolir a importância e a necessidade da implementação de políticas públicas de caráter universal, mas de problematizá-las à luz da história e da realidade racial brasileira. É preciso entender que tais políticas não atingem a todos igualmente (GOMES, 2005, p. 98).

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

Nesse caso, torna-se indispensável à criação de políticas públicas que levem em conta a questão étnica racial, contemplando a parcela da sociedade que ainda vivencia processos de exclusão.

Procedimentos metodológicos

Na metodologia abordada optamos pela natureza qualitativa, por que ela permite que seja feita uma análise mais apurada das ações dos sujeitos. Pois, é preciso na pesquisa qualitativa, estar atento a todo e qualquer detalhe que possa revelar o fenômeno investigado. Minayo (2008) explicita que a pesquisa qualitativa:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21).

Neste trabalho, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, pois ela nos dá suporte para aproveitar melhor o conteúdo do entrevistado devido à liberdade que dispõem para a coleta das informações.

Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador não pode recorrer a outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto e da turma a ser analisada.

No que diz respeito ao instrumento de pesquisa, usamos a observação, pois nos possibilitou uma ligação maior entre o nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, Neto (1994, p. 59) explicita que “a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

O tratamento dos dados será feita através da análise temática

de conteúdo, que segundo Gomes (1994, p.74) é conceituado da seguinte forma: “através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)”.

Descrição da escola campo de atuação

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal do Recife que se localiza na RPA 4 (Região Política Administrativa) no bairro do Cordeiro. Um bairro que é rodeado por comunidades marcadas por violência e pelo tráfico de drogas, como a vila Santa Luzia e Detran. Sendo, ao mesmo tempo, instalada dentro de um bairro que é considerado nobre como o bairro da Torre. A sua estrutura é composta por 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 pátio, 1 sala de professor, 1 coordenação, 13 salas de aula, 1 cozinha, 1 sala de vídeo, 1 sala de informática, 1 sala de atendimento aos alunos especiais (SAP), 2 banheiros para alunos, 1 dispensa, 1 almoxarifado e 1 sala do projeto MAIS EDUCAÇÃO.

Descrição da professora

Na entrevista realizada com a professora, obtivemos as seguintes informações a respeito dos seus dados pessoais, profissional, da sua experiência acadêmica e educacional. Ela informa que teve sua formação na FAFIRE e é licenciada em letras e pós-graduada em psicopedagogia. Tinha 53 anos e informou que sua religião é católica. A professora diz que trabalhava com EJA há 18 anos e trabalhava pela prefeitura há 23 anos. Quando questionada sobre sua raça ela informou que tinha a cor parda.

Descrição das aulas ministradas

Esta pesquisa realizou uma investigação no ambiente escola que foi composta de duas observações e cinco intervenções.

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

Logo após as observações que serviram para reconhecimento dos sujeitos, da professora e do próprio espaço escolar, partimos para as aulas nas quais extraímos mais informações para o conteúdo dessa pesquisa. Nas intervenções realizadas a primeira aula falou a respeito do racismo na internet, onde a atriz Thalma de Freitas (notícia publicada no dia 15 de Outubro de 2011, no site <http://www.geledes.org.br/>) foi discriminada por policiais quando saía do morro do Vidigal, após visitar parentes.

Na segunda aula utilizamos para fomentar o debate em sala de aula a leitura de uma notícia veiculada no jornal Aqui PE (no dia 11 de Outubro de 2012, na página policial). Um homem negro foi comprar um par de sapatos e sofreu discriminação racial, pois tinha sido desenhada na caixa de sapato uma caricatura dele que considerou ofensiva devido à forma estereotipada como ele foi desenhado. Na terceira aula utilizamos uma notícia que foi veiculada na televisão no Globo Reporte intitulada (Super-heróis, Coragem, Preconceito e Educação) no dia 12 de Outubro de 2012. Esta reportagem falava a respeito do maestro Israel de Freitas que é negro e para não ser preso teve que tocar violino para o delegado. A quarta e a quinta aula foram com os jornais. Nesse caso, distribuímos os jornais para que eles procurassem as notícias que falavam sobre racismo. Nessas ocasiões, obtivemos a maior parte das informações necessárias para a efetivação da nossa pesquisa.

O que pensam os estudantes da eja sobre as notícias impressas que tratam sobre racismo

Nessa pesquisa tivemos como foco, obter dos alunos da EJA uma análise e interpretação das notícias que tratam sobre racismo através dos jornais de maior circulação no Recife: Folha de Pernambuco, Diário de Pernambuco, Aqui PE e Jornal do Comércio.

Nessa aula, focamos em extrair dos alunos o lugar social em que o negro estava sendo localizado nos jornais e com isso

obtermos as respostas para consolidação da pesquisa. Para isso distribuimos os jornais para que os alunos folhassem. Demos tempo para que eles analisassem, e revisassem os diversos jornais. Falamos para eles da necessidade de se ater em buscar nos jornais, as páginas onde o negro estava sendo encontrado, por que eles achavam que o negro estava naquele lugar ou por que em outro lugar não aparecia a sua imagem.

Assim, a fim de obter dos alunos a resposta para identificação do lugar social em que o negro aparece nas páginas dos jornais, nesse momento da aula, perguntei o que eles achavam de quando aparecia a imagem do juiz Joaquim Barbosa. A notícia, do jornal Diário de Pernambuco, que tratava sobre a punição dos culpados do mensalão. Nessa notícia, o ministro Joaquim Barbosa, era tido como herói e justiceiro. Era exaltada a raça e a trajetória percorrida até chegar ao cargo de ministro. Um aluno que se declarava negro, ao ser perguntado sobre essa questão, lembrou-se de que para a sua mãe o negro é um incapaz, que o negro não pertencia a lugar de status, respondendo da seguinte forma:

Se fosse a minha mãe que visse um negro desse no jornal ia dizer, ai tem coisa. Por que ela diz que o negro não tem capacidade de tá num lugar desses. Ela diz direto pra mim quando eu digo que quero ser policial. Ela diz: “tu, policial? É muito difícil, visse”. (Aluno A).

Diante desse contexto, a discriminação racial está também ligada à questão do negro ser incompetente, de que tudo que ele faz pode ser alvo de desconfiança e se errar vem aquele comentário: “só podia ser negro”. Nesse sentido Diogo (2004, p.23) diz que: “O negro no Brasil, ao meu ver, passa por um processo de discriminação e preconceito de tal ordem, que na maioria das vezes seus atributos e qualidades não chegam a ser considerados.”

Assim, esse comentário do aluno sobre o pensamento de sua mãe, pode ser compartilhado por muitas pessoas que ainda mantêm a ideia de que o negro não pode ascender socialmente e destacar-se de forma positiva nas manchetes dos jornais e na mídia, ocupando um lugar social de prestígio

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

que normalmente é um lugar ocupado pelos brancos.

Seguindo com a aula, fiquei à procura de comentários dos alunos sobre o tema. Encontrei outro aluno analisando a página que tinha a foto do ministro Joaquim Barbosa quando na notícia do Jornal do Commercio, ele assumiria a vice presidência do Superior Tribunal Federal e na cerimônia estariam presente personalidades como: a presidenta Dilma Rousseff, os presidentes do Senado, José Sarney, e da Câmara dos Deputados, Marco Maia e perguntei: o que você acha de um negro chegar à posição social que ele chegou? Ele deu sua versão sobre a notícia da seguinte forma:

Importante, né? Por que abre porta, né? Por que ele entrou ai entra um, entra outro. Se fosse por outros ele num tava, mais tinha que ser na tora pra tá ai dentro. Se fosse branquinho, ah, não. Mas como é um escurinho, ah, já vai entrar o negão. Sempre tem, não é todos. Mas, pra ele chegar até ai num foi tão fácil, né? Até pra chegar lutou muito, um bota o pé pra cair, outro vai... Desafios são muitos e agora é que vai ter, né? Num terminou, ainda não.
(Aluno B)

Baseando nesse comentário, concordamos com o Azevedo (1975, p.37) quando diz: “o preto, tem sido mantido nos tratos inferiores da sociedade e nas atividades menos prestigiosas como incapaz para determinados papéis e posições”.

Diante desse contexto, entendemos que o aluno tem uma compreensão de que, para o negro, o lugar que se espera dele não seria bem o de se encontrar inserido nas classes sociais dominantes. Ao mesmo tempo ele tem consciência de que virão muitos obstáculos para a sua permanência no lugar conquistado. Nesse comentário, percebemos que o estudante identifica as dificuldades de acesso que o negro terá para acender socialmente, mas que sua ascensão social serve de porta para a entrada de outros, ou seja, facilita, revela que é possível a presença de indivíduos negros, nos ambientes e funções historicamente ocupadas por brancos.

Parece-nos que a dificuldade apontada pelo aluno também se refere aos preconceitos, pois muitos não aceitam ainda

uma pessoa negra ocupando funções que não seja de subalternidade, por isso tolfhem, impede a sua entrada.

Em outro momento, em nossa segunda aula, após folhearem as páginas dos jornais os estudantes falaram que nas páginas da coluna social dos jornais a parte sobre a alta sociedade pernambucana era representada majoritariamente ou, em muitos jornais, por pessoas brancas. Um aluno negro observou que só tinha gente elegante e rica. Ele se lembrou da questão do preconceito e que o negro estava sempre em desvantagem na sociedade. Falamos a respeito do que é preconceito e o que é a discriminação, e logo após isso, ele disse que não era preconceituoso, porém achava bonito as pessoas brancas. Pedi para que ele comentasse mais sobre o tema e ele o fez da seguinte forma:

Minha família toda é branca, só meu pai era moreno. Mais eu não sou preconceituoso com ninguém. Ninguém escolhe a cor que vai ter, não.

Verificamos que esse comentário, também diz respeito ao ideal de branquitude e branqueamento. Aponta a incapacidade do negro de se ver como bonito e desvalorizando o seu fenótipo e valorizando os traços físicos do grupo oposto. Dessa forma o autor conceitua que:

Por que eu queria ter cabelo bom, o olho azul, por que a maioria dos brancos são bonitos. Tem cabelo bom, tem olho azul, tem corpo bem mais bem feito que o do moreno. Eu me acho no espelho assim. Por que eu tenho uma Irmã branca e eu acho ela bem bonita de corpo, cabelo bom, tudinho. Meu cabelo, eu tenho tanta vontade de ter cabelo bom, que eu dou escova progressiva, eu dou alisante, eu dou. Ai termina caindo, eu vou corto, ai passa um tempo, ai eu dou de novo, ai cai, ai fica assim. (Aluno A)

Nas sociedades, como é o caso da nossa, em que são alimentados estereótipos relativos a grupos raciais, sendo um deles associados a qualidades negativas como “feio”, “incapaz”, “ignorante”, “desonesto”, e o outro a termos como “belo”, “inteligente” e “trabalhador”, é muito provável que o afro-descendente seja levado a referenciar-se no segundo grupo (FERREIRA, 2004, p.64).

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

Dessa forma, vemos que a ideologia do branqueamento ainda vem se tornando o desejo de muitos negros da sociedade contemporânea. Pois, mesmo que inconscientemente, mesmo afirmando não ser preconceituoso o aluno negro deseja os traços do branco em detrimento dos seus.

O mesmo aluno, no mesmo contexto, ainda fala a respeito por sua preferência por pessoas brancas, diferente da sua cor negra. Apesar, de anteriormente, ter falado que não era preconceituoso, se mostra contraditório nas suas falas.

Ele ressalta: *Eu não gosto, não, de gente da minha cor. Por que eu só gosto de gente branca. Se eu fosse namorar com uma menina, só ia escolher branca.* (ALUNO A)

Considero que, por trás dessa fala do aluno, se esconda o desejo de branqueamento, por não aceitar a sua cultura, sua identidade racial e escolher a cultura branca com algo desejável. Para tal, Ferreira (2004, p. 47) compreende que a dificuldade encontrada por negros no desenvolvimento de sua identidade, é decorrente da deformação que suas qualidades sofreram, sendo distorcidas pelo europeu colonizador. Pois, suas construções simbólicas foram referenciadas a algo inferior e socialmente negativo.

Igualdade racial e de direitos

Ainda, durante a aula com os jornais, no contexto que proporciona aos alunos (as) da EJA revelarem as suas interpretações sobre o lugar social do negro nas notícias dos jornais utilizados nas intervenções, ao ser perguntado sobre o que ele achava de um negro estar nas colunas sociais dos jornais e de vê-lo como uma pessoa que ascendeu socialmente e o que eles achavam do negro ter uma profissão que é mais comum, ou seja, só é vista por pessoas brancas.

Perguntei aos alunos: O que vocês acham de ter um presidente ou um juiz negro?

Ela respondeu: *Normal. É humano do mesmo jeito, só muda a cor*
(Aluna E)

Sim, por que eles são iguais a gente. Igual a todo ser humano.
(Aluna B)

Qualquer uma, qualquer uma. E é Por que é negro ele não pode ser doutor? (Aluna C)

Sim, ele pode ter a mesma profissão de um branco. Só é querer.
(Aluna D)

Diante das afirmações dos alunos, pudemos observar que para eles foi quase um consenso, pois o negro poderia ter a mesma carreira profissional que o branco. A única diferença que existia entre eles era cor e que esse diferencial não seria um obstáculo para ser, por exemplo, um doutor. Nesse caso, a questão da meritocracia deve ser lembrada quando se trata da ascensão social, pois não é só querer qualquer área profissional e depender apenas do esforço individual. A ascensão social do negro não ocorre por conta das desigualdades presente na sociedade brasileira. Com base nesses comentários, nos quais o negro pode ter o mesmo destino social que um branco, é ressaltado para tal, que a questão do preconceito racial é uma questão ideológica e não biológica. Concordamos com Diogo (2004, p.55) quando ela diz que “o racismo, na nossa hipótese, é o causador desta situação de desvantagem social”.

Pois, conforme podemos analisar, para os alunos da EJA, a biologia entre as duas raças seriam a mesma, mas o preconceito é que causa a discriminação. Discriminação essa que, muitas vezes, impossibilita o negro de ascender a uma posição social elevada, sendo esse um fato que culmina com a desvantagem social.

Experiências com a discriminação racial

Em outro momento, após eles terem folheado os jornais expostos, passamos a discutir sobre as questões de discriminação racial sofrida ou vivenciada pelos alunos. Para deixar os alunos mais à vontade, falei para eles que sabia da dor e da vergonha de falar sobre fatos que nos deixam, de certa forma, constrangidos por revelar, falar em público de

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

situações desagradáveis que ocorreram em suas vidas.

Ao fazer a pergunta se eles já foram discriminados ou se já tinham visto alguém ser discriminado, percebi que muitos alunos tinham o que contar a respeito, mas alguns se calavam, dizendo que não tinham nada para dizer. Talvez, por não querer expor algo doloroso vivenciado anteriormente, deixando subentendido uma dor que falava no silêncio. Outros se sentiam livres e aproveitaram o espaço para desabafar.

Um depoimento interessante foi de um aluno que presenciou quando uma colega branca foi convidada para uma festa surpresa de um colega de ambos. Ele disse: *A mãe do menino foi chamar ela para ir ao aniversário, que era surpresa. Ela disse: eu não vou, não. Porque não vai ter gente da minha elite. Como assim da minha elite?(Disse a mãe do aniversariante) E ela disse: da minha cor, só vai ter negro e eu sou branca.*

Nesse caso, temos uma situação da ideologia da superioridade da raça branca. Pois, para ela a questão da identidade de ser branco é ser motivo de distinção social. Seria como pertencer a um grupo elitista, dominante e superior. Acerca da questão da identidade, Ferreira (2004, p. 42) nos diz que a elite brasileira, identificada como branca, se espelha no branco-europeu como representante de uma superioridade racial, assim, o negro é visto como tipo étnico e culturalmente inferior.

Seguindo com aula, encontrei outros depoimentos de pessoas que foram vítimas de discriminação. Outro caso foi vivido por uma aluna no seu trabalho, no qual era doméstica, o qual relatou seguinte forma:

Já sofri preconceito sim, quando trabalhei em casa de família. O menino que tomava conta, uma vez disse a mim: sai daí sua negra, você não sabe de nada. Acho que foi um dos únicos momentos que sofri racismo. (Aluna F)

Diante de uma agressão como essa, fico a me perguntar: como uma criança chega a essa conclusão? Como tem esse tipo de argumento contra uma pessoa mais velha? Será que são os pais que estão internalizando esse tipo de conceito nele?

Pois, vemos que, o peso de se ter a cor branca chega a ser para o indivíduo, que a possui, como um símbolo de autoridade, de se impor sobre outro de forma autoritária e agressiva. Para esse fato, o autor se posiciona da seguinte forma:

O preconceito, assim como os diversos conteúdos da percepção, é uma construção socialmente mediada, de uma pessoa em relação à outra, determinado por algumas características da pessoa discriminada, porém, principalmente, pelas crenças da pessoa que discrimina (FERREIRA. 2004, p. 59).

Compreendemos que, o preconceito é algo que está introjetado na mente de quem discrimina, através de suas crenças e suas suposições. Esse conceito fica visível quando se depara com pessoas que, pela aparência, é logo relacionada com essas suposições, sendo assim, o alvo que será projetado à agressão. Às vezes, esse caso passa a ser uma injustiça, pois nem sempre a vítima é, de fato, o que se conceitua dela.

Dando continuidade a aula com jornais, um aluno me chamou para ver a páginas de esporte. Perguntei para ele o que ele achava do negro como jogador de futebol. A forma que ele me respondeu foi à seguinte.

Jogador. Jogador negro hoje tá pagando o preço do que já passou, por que o clube mais racista que tinha era o Náutico. Era um time que não jogava negro. Agora joga, mais antigamente só jogava branco. Por que era uma classe de gente rica. Só jogava gente rica, agora é que joga. Jogador, hoje joga tudo: branco, preto, amarelo. Hoje joga de tudo no náutico. Mas antigamente só jogava branco.
(Aluno G).

Diante da colocação do aluno pudemos concluir que houve avanços, nessa questão do futebol, pois atualmente o negro é muito visualizado nesse lugar. Podemos analisar que em todos os jornais folheados, nas páginas de esporte, a presença do negro era de forma notável, reforçando assim, o lugar do negro, muitas vezes, naturalizado no futebol, samba, culinária etc. Porém, o preconceito na cor da pele, mesmo na atualidade, é utilizado para taxar, julgar e repudiar o sujeito negro.

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

Fanon, 2008, nos chama atenção para a questão do preconceito. Pois, para ele

O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores (...). Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. (FANON, 2008, p.110)

A segregação racial, às vezes, faz com o negro não seja aceito no meio de pessoas brancas por ser considerado inferior. As atitudes preconceituosas relacionadas a cor da pele, ainda, é um fator de exclusão social, profissional e consequentemente econômica .

Considerações finais

O propósito desse trabalho foi analisar dos alunos (as) da EJA como percebiam o lugar social do negro nos jornais impressos de maior circulação na cidade do Recife: Folha de Pernambuco, Diário de Pernambuco, Aqui PE e Jornal do Comércio.

Deste modo, os resultados identificaram que os alunos localizaram o negro em situação de prestígio social e que havia uma naturalização do lugar negativo, de exclusão e era legitimado e assimilado também pelas próprias famílias negras, pois não parecia ser aceitável ver o negro em outra posição social que não fosse de subalternidade.

Observamos também que eles identificavam o mito da democracia racial e apontavam que nem sempre existia respeito entre as raças e que brancos e negros não convivem amigavelmente na sociedade brasileira.

Constatamos que a questão do branqueamento, ainda permeia a identidade de muitos negros que idealizam os traços do branco. Sendo, esse fato, um elemento que deprecia a identidade negra e tem fortes implicações para o processo

de afirmação da negritude.

Observamos que alguns alunos foram unânimes em categorizar que o negro é biologicamente diferente, mas não inferior ao branco. Assim, sabemos que a questão ideológica é que causa o preconceito, sendo esse um fator de desvantagem social para o negro.

Compreendemos que a nossa pesquisa teve uma temática que mexe com as emoções ou que causa constrangimento e que, por isso, não tivemos a participação de alguns alunos/as nas aulas. Porém, esse é um trabalho que deve ser exercitado continuamente pelos professores, já que o público alvo da EJA é composto na sua grande maioria por negros (as).

Assim, verificamos nas notícias expostas nesse trabalho que o negro ainda era representado de forma estereotipada e negativa. Porém, as notícias trabalhadas na pesquisa, também apontaram imagens que exaltavam personalidades negras, como o ministro Joaquim Barbosa, líder do Supremo Tribunal Federal.

Acreditamos que o estudo aponta elementos que pode contribuir para se pensar sobre o papel da mídia impressa nos processos de construção e afirmação das identidades raciais negras e dos estudantes negros/as da EJA.

Referências

ARAÚJO, J. Z. *A Negação do Brasil: o Negro na Telenovela Brasileira*. São Paulo, Editora Senac, 2000.

AZEVEDO, T. de. *Democracia racial: ideologia e realidade*. Petrópolis, Vozes, 1975. 112p. 21 cm.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DIOGO, R. *Mídia e racismo: ensaios*. Belo Horizonte:

Quais as concepções dos/as alunos/as da educação de jovens e adultos sobre o lugar social do(a) negro(a) na mídia impressa?

Mazza Edições, 2004.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*/Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008

FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC/ Rio de Janeiro, Pallas, 2000.

GOMES. N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos/* organizados por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES. R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro -7. Ed.-Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOCH, J. M. de P., Et. al. *EJA : planejamento, metodologias e avaliação*/prefácio de Carlos Rodrigues Brandão. – Porto Alegre: Mediação, 2009.(atual. Ortog) 128p.

MARTINS, C. A. de M. e. *Racismo anunciado: o negro e a publicidade no Brasil (1985-2005)* /São Paulo, 2009

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

MUNANGA, K. *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. Estudos avançados 18 (50), 2004 <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acesso em 10 de Outubro de 2012

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/KabengeleMunanga. -2 ed., 1reimp. -Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NETO, O. C. *O Trabalho de campo como descoberta e criação*.

In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SEVERINO, A. J., 1941- *Metodologia do trabalho científico* – Antônio Joaquim Severino. -20. Ed.rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, N. N. *Afinal, todos são iguais?: EJA, diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores.* - Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2007.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. O mito da democracia racial. (GPMSE/UFMG); <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1563843>. Acesso em 20 de março de 2013.

VAZ, P. B. F., MENDONÇA, R. F., TAVARES, F. M. B., COUTINHO, P. C. *A representação visual do outro na mídia impressa.* Relatório Final de Pesquisa. Belo Horizonte: Fafich/UFMG, 2001.

http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/arquivo_geral/seculo21/pdf/3023.pdf. Acesso em 26 de outubro de 2012.

VOSGERAU, D. Sant'Anna R. & PINHEIRO, R. B. *O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil.* 2012 <http://www.rioei.org/rie59a13.pdf>. Acesso em 26 de Outubro de 2012

A prática pedagógica na educação de jovens e adultos e a afirmação da identidade racial da estudante negra

Hélida Karla Oliveira¹¹

Maria Alice Herculano da Silva¹²

Dayse Cabral de Moura¹³

Introdução

Durante os estudos realizados, no curso de Pedagogia quando da realização das pesquisas, exigidas pela disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP 01,02, 03, 04 e 05) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, perfazendo diferentes níveis e modalidades de ensino, percebemos a relevância de se observar o tratamento da temática racial desde a Educação Infantil à educação de jovens e adultos. Identificamos a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que ampliassem o campo da educação e das relações étnico-raciais.

Verificamos que assim como a sociedade, a escola também é palco das práticas excludentes e racistas; essas práticas se materializam nas rotinas no espaço escolar, nas relações de interação pessoal, nos documentos legais que norteiam o trabalho educativo como projeto político pedagógico e os currículos, entre outros fatores. Isso nos fez perceber um contexto fundamentado no silenciamento ou negação das culturas historicamente discriminadas, neste caso específico, sobre a cultura negra.

Santomé (apud SILVA, 2005) chama a atenção para as culturas negadas e silenciadas em sala de aula. Ele discute a necessidade do currículo possibilitar aos alunos (as) o desenvolvimento de suas potencialidades, exercitando a capacidade de viver criticamente em sociedade.

11 Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. helidakpe@hotmail.com

12 Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. alicehsilva@gmail.com

13 Professora Adjunta do Depto. de Métodos e Técnicas – Centro de Educação-UFPE. mouradayse@yahoo.com.br

Para tanto, é necessário que o sistema de ensino e a escola favoreçam este aprendizado elaborando os currículos interculturais, nos quais sejam colocados em prática, através dos projetos políticos pedagógicos, ações para o desenvolvimento da cidadania e para uma convivência das relações raciais democrática.

Concordamos que a educação tem um papel importante, pois ao mesmo tempo em que ela pode silenciar e segregar todos os grupos historicamente discriminados, seja mulheres, jovens, negros, ciganos, homossexuais, indígenas entre outros, também pode fortalecer processos de emancipação contribuindo para o enfrentamento, e o fortalecimento de sua identidade racial.

Entendemos que a escola deve romper com esta ideia tão promulgada de universalização e igualdade, pois se a nossa sociedade é composta por sujeitos diferentes com histórias e contextos sociais diferenciados, significa que a educação deve considerar esta diversidade, e assim, respeitar e valorizar todas as identidades individuais e grupais que nela se encontram.

Consideramos que dentro de toda essa conjuntura, a Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta um contexto diferenciado e em desvantagem em relação aos demais níveis de ensino. É um campo onde a maioria do alunado é composto por mulheres, sendo as mulheres negras em maior número. Assim, chama-nos atenção investigar em que medida as práticas pedagógicas favorecem a afirmação da identidade racial da mulher negra na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados da pesquisa sobre as condições da população negra do Recife realizada pela da Prefeitura da cidade e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano de 2004 havia 2.609 estudantes na Educação de Jovens e Adultos, sendo que 1.873 destes eram negros.

A pesquisa mostra ainda, dados percentuais que identificaram os analfabetos de acordo com a faixa de idade, no qual todos os números indicaram que a população negra do Recife compõe a maioria de analfabetos em todas as faixas etárias.

Verificou-se que na faixa etária com mais de 25 anos chegou a 15,44%, enquanto que a população branca possuía 7,65%, na faixa etária com mais de 15 anos, 12,51% era analfabeta, confrontando com 6,36% da população branca. Esses índices nos mostram a desvantagem da população negra em seu desenvolvimento educacional. Assim, analisando o contexto social vivido pela população negra, percebemos que o racismo e principalmente o racismo institucional é estruturante e determinante dessa realidade. Dessa forma, percebemos que o racismo também se dá dentro do espaço escolar. Preocupou-nos investigar como a escola através de suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, contribui para a exclusão das populações historicamente discriminadas, silenciando e impossibilitando a trajetória desse grupo no decorrer do processo de construção de sociedade.

Identificamos que trabalhar na escola a questão racial não é tarefa simples, pois vivemos em uma sociedade que tenta minimizar os conflitos e as tensões raciais, através da ideia da existência de uma democracia racial, o mito que foi construído pela classe dominante para dificultar a luta contra o racismo, defendendo um discurso de igualdade, que na verdade, consiste em omitir as diferenças e transmitir a ideia que vivemos num país sem conflitos raciais, onde convivem harmonicamente em pé de igualdade, brancos, índios, negros, ciganos, etc.

Para Fernandes (1965) o impacto do mito da democracia racial ocorre de maneira tão perversa e ao mesmo tempo tão eficiente no controle da população negra de nosso país, que faz com que a sociedade brasileira, inclusive alguns negros, incorpore e defendam a ideia de que não há racismo no Brasil.

No caso específico das mulheres pretas, jovens e adultas entendemos que estas vivem cotidianamente, situações de conflitos, pois apesar dos grandes avanços nas condições das mulheres em todo o mundo, percebemos que tal avanço não aconteceu de forma igual e pouco atingiu as mulheres negras.

A Pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada (IPEA) em maio de 2011, aponta que a população negra teve um aumento de 2,5% ao ano, com isso o censo demográfico de 2010, aponta que a maioria da população brasileira é composta por 97 milhões de pessoas negras, enquanto que a população branca é composta por 91 milhões.

O estudo aponta ainda que a proporção de domicílios chefiados por mulheres se dá devido ao aumento da participação feminina no mercado de trabalho, e que tal fato ocorreu tanto no caso das mulheres negras quanto no caso das mulheres brancas, sendo para estas mais expressivas. Conseqüentemente, tais fatores provocaram mudanças nas características dos lares brasileiros, impactando diretamente nas relações tradicionais de gênero: mulher cuidadora e homem provedor.

Uma das provas dessas mutações se dá pelo aumento da contribuição das mulheres para a renda das suas famílias, o que ocorreu nos dois grupos populacionais. Entre as brancas, essa passou de 32,3% para 36,1%, e, entre as negras, o aumento foi de 24,3% para 28,5%. Porém, uma diferença que se nota entre brancos e negros é a proporção maior de mulheres negras chefiando lares, principalmente com filhos.

Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2011) indica que as mulheres pretas e pardas, que compõe a população feminina negra representam 70% do total de 08 milhões de mulheres que estão em situação de extrema pobreza.

Conforme Melo e Soares (2005) ao nos atentarmos para as taxas de analfabetismo no Brasil, conseguimos comprovar a exclusão social de alguns grupos. De acordo com a pesquisa realizada pelos autores, até 1992, as maiores taxas de analfabetismo atingiam principalmente as mulheres pretas, as quais por diversos motivos não tinham acesso à educação.

Propomos em nossa pesquisa buscar identificar em que medida a prática pedagógica da escola contribui ou não para a afirmação da identidade racial da mulher negra na Educação de Jovens e Adultos, porque entendemos que o espaço escolar

é o ambiente onde os conflitos raciais por elas vivenciados podem ser refletidos, contextualizados e ressignificados.

Segundo Silva, (1995):

Uma das finalidades de toda intervenção curricular é a de preparar os (as) alunos (as) para serem cidadãos nativos e críticos, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por consequente, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos, promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão (ã). (SILVA, 1995,p.159)

Em nossa pesquisa buscamos identificar como os docentes identificavam o trabalho com relações raciais e se percebiam a importância daquele trabalho para a afirmação das identidades raciais das educandas na EJA, objetivamos também identificar como as estudantes negras percebiam o trabalho com as relações raciais na escola, e em que medida a prática pedagógica favorecia a afirmação da identidade racial da estudante negra na Educação de Jovens e Adultos.

Marco teórico

Por que trabalharmos com a categoria Raça?

No presente trabalho utilizamos o termo raça, mesmo compreendendo a polêmica que há em torno de sua utilização, devido a antropologia física ter dado ao termo uma perspectiva de supremacia racial, que hoje é cientificamente comprovada como inexistente.

Raça, não está aqui empregado no sentido de superioridade e inferioridade biológica de raças, mas baseado na concepção apresentada por Gomes (1995) pautada na interpretação histórico, político-social. A autora entende a raça como um “conceito relacional, que se constitui historicamente

culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade.” (GOMES, 1995, p.49).

Conforme afirmação da autora acima este conceito pode ser aplicado à realidade brasileira. Ela desconsidera o determinismo biológico e aponta a especificidade do racismo brasileiro, que considera as características fenotípicas como elementos principais para a análise da pertinência da questão racial em nossa sociedade.

Apesar da destituição da concepção de superioridade anteriormente empregada à palavra, devido à comprovação científica, de que, somos biologicamente iguais, e que compomos a única raça: a humana. É necessário frisar que é no negro, em seu fenótipo, que os racistas buscam elementos de identidade para expressar o sentimento de aversão, como identificamos nas expressões racistas: “Cabelo bom, cabelo ruim”; “nega do cabelo duro, que não gosta de pentear”; “nariz de porco”; “tição”; “carvão”.

Além do fenótipo negro, tudo o que está culturalmente relacionado à origem africana são considerados inferiores e são alvos de definições e qualificações pejorativas. “Maracatu, isso é coisa de negro!”; “Negro só sabe bater tambor”; “Negro cantor, só se for de pagode”.

Conforme nos diz Gomes (2005):

O Movimento Negro e os sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem mais alicerçado na idéia de raças superiores e inferior como originariamente foi usado. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira se dão, não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversas etnias, mas também devido a relação que se faz entre esses aspectos e os atributos socialmente observáveis dos pertencentes às mesmas.(GOMES, 2005, p.53).

A ideologia racista teve amplo apoio da ciência que tentava justificar em seus estudos de classificação humana a supremacia da raça branca e a inferioridade da raça negra, e

assim esta ideologia, respaldada cientificamente foi utilizada para formular leis, e estruturar a sociedade nesta perspectiva. Isto se deu de tal forma que ainda hoje essas teorias estão presentes no imaginário ou inconsciente coletivo das pessoas que veem como natural algumas situações onde as práticas racistas acontecem.

O planejamento das ações pedagógicas desde a divisão das disciplinas, organização dos conteúdos e a própria rotina escolar é estruturada de acordo com demanda social desconsiderando as especificidades de gênero, raça, sexualidade.

Ressaltamos que o racismo se dá também quando se impõe valores da cultura dominante sobre outra; quando se elege uma cultura como a ideia ser ensinada nas escolas, e as demais aparecem, e quando aparece, é como algo peculiar, folclórico, em data específica por exemplo.

Jones (1973, apud GOMES, 2002) afirma:

O racismo assim compreendido pode ser constatando na escola brasileira, quando elege a cultura europeia como a padrão a ser alcançado, relegando os aspectos culturais das diversas raças/etnias presentes em nosso país ao plano das meras “contribuições” de outros povos, de outras raças. (JONES, 1973, apud GOMES, 2002, p.54)

Gênero e Raça

Segundo Figueirêdo (apud SANSONE e PINHO, 2008) os anos que compreendem a década de 80 é período de referência para o início dos estudos sobre gênero na América Latina e no Brasil, tanto pela consolidação dos movimentos sociais, quanto pelo enfoque da defesa dos direitos da mulher, como a luta contra o racismo.

A autora supracitada salienta que apesar dos estudos acadêmicos sobre gênero e raça surgirem e serem conduzidos por mulheres negras, analisando a tripla opressão sofrida por essas mulheres, gênero, raça e classe, a mesma aponta

a importância do trabalho de Gonzalez, (1983) que traz questionamentos para descrição e representação dos negros (as) ser realizada por outras pessoas no mundo acadêmico, bem como, “denúncias da submissão e sexualidade da mulher negra brasileira, através da figura da mãe preta, da mulata e da empregada doméstica” Figueirêdo (apud SANSONE e PINHO, 2008, p.244)

A mulher negra atual exibe um corpo politizado. Esta nova leitura e atitude é resultado de inserções antirracistas e antissexista, com o objetivo de permitir a reconstrução e reinvenção do corpo negro uma autodefinição, essas mulheres não se identificam mais pelo outro, mas por uma perspectiva própria e postura. Contudo, assumir-se negra não é fácil, muitas vezes é no seio familiar que ela se depara com a negação, e nos mais diversos espaços sociais os constructos de identidade negra estão alterados conforme o padrão da sociedade ou por diversas vezes inexistem, a escola é um destes espaços.

Estigma e Identidade

É a partir das postulações a cerca da identidade colocadas por Hall (2004), Lopes (2002), Bhabha (2003), Silva (2004) apud Moura (2010) que apresentamos o debate acerca do conceito e as implicações em torno da construção da identidade dos sujeitos.

Segundo a autora, o tema em questão é amplamente debatido na atualidade, revelando os questionamentos e dúvidas relacionados à construção de nossas identidades, seja ela individual, sexual, racial de gênero, etc.

Constata-se uma crise relacionada à identidade provocada pela ideologia da globalização. A referida autora cita Hall (1990) para apresentar o conceito de identidade a partir de uma construção social e contínua de forma dialogada em mais variados espaços de interação da sociedade, sendo ele institucional ou não.

Ao invés de pensarmos sobre a identidade como um fato já concluído, (...) devemos pensar sobre identidade como uma produção, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora de representação. Dentro e não fora do discurso. (HALL, 1990, p.222, apud MOURA, 2010, p. 69)

Moura (2010) destaca Woodward para relacionar globalização, homogeneização e identidades. Segundo ela a homogeneidade cultural proveniente da globalização gera um “distanciamento” da identidade à comunidade e à cultura local, mas esse mesmo fenômeno possibilitará o aparecimento de “resistências levando ao fortalecimento e à reafirmação de identidades nacionais e locais, bem como o surgimento de novas posições de identidades”; contudo conseguimos perceber que o autor referido por Moura (ibid) afirma que as alterações e as transformações das estruturas tanto políticas ou econômicas da contemporaneidade deixam evidentes as lutas pela manutenção ou afirmação das identidades seja ela nacional, local, étnica, etc. (MOURA, 2010, p.70).

As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo - num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento (WOODWARD, 2000, apud MOURA, 2010, p.70)

Segundo Moura (ibid), Hall (1990) aponta que a presente crise de identidade deve ser vista como parte de uma mudança ocasionada pelo abalo nas estruturas e processos centrais das sociedades modernas. A aparente situação de comodidade e estabilidade das estruturas da sociedade, no final do século XX é abalada e passa por uma modificação que ocasiona a fragmentação desta organização e uma nova reorganização surge das passagens culturais de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, essas mudanças também provocarão alterações nas identidades sociais.

Entendemos que não cabe a existência de identidades fixas

e imutáveis unificadas devido ao cenário contemporâneo proporcionado pela mídia, que devido a globalizado ocasionam mudanças mais rapidamente. Moura (ibib) traz ainda uma citação de Wanderlei e Aquino (2008) que realizaram análise da concepção de identidade defendida por Hall (1990) e afirmam eles que este autor:

Concebe a identidade como processo cultural, construída nos discursos que circulam em uma dada sociedade. Isso ocorre, precisamente, porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e nós precisamos compreendê-las como produzidas em lugares históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Hall(2005) acredita que existe uma crise na identidade cultural e, para analisá-la, propõe o estudo de identidade como diáspora, ou seja, as identidades estão sendo modificadas na atualidade a partir das migrações dos povos pelo planeta. Esse processo está ligado ao aumento da interdependência nacional, ao enfraquecimento do Estado-nação, ao impacto do processo no meio ambiente e ao desenvolvimento dos meios de comunicação (WANDERLEY, AQUINO, apud MOURA, 2010, p. 71).

A identidade é entendida como transitória, pois, é construída e definida historicamente e não biologicamente, ou seja, o ser assume várias identidades, que também não são estanques, que se constituem e apresentam-se em diferentes momentos. Enfim esta concepção discursiva de identidade nos revela que os sujeitos são tidos com um ser fragmentado, assumindo várias identidades seja ela individual ou coletiva.

Moita Lopes citada por Moura (2010) esse autor afirma que a identidade é construída no discurso, pois é através da interação com outro e com outros grupos onde o ser se percebe no mundo e com isso é capaz de atuar neste “mundo”. Moura (2010) apresenta-nos o conceito de identidade trazida por Kleimam (1998) que concorda com a concepção trazida por Moita Lopes, assim sendo:

As identidades são construídas na produção conjunta de

significados sociais e que há espaços, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e instituições permite. (KLEIMAN,1998, p. 281, apud MOURA, 2010, p.73)

Neste sentido focalizamos nossas investidas de pesquisa para analisar como se dá a construção da identidade racial negra numa sociedade onde os referentes de constituição do ser negro já lhe destitui, sendo preconceituosa e excludente.

Currículo e Identidade

Na perspectiva da Sociologia Crítica do Currículo este instrumento não é abordado apenas em seu caráter técnico procedimental e de métodos, mas associa-se a uma abordagem de análise crítica político-sociológico. Assim, além do “como fazer”, passa a ser considerado nesta análise o “sentido” e “o motivo”. Com isso acredita-se que o currículo está pautado numa fundamentação ideológica, cultural e de poder.

Segundo os autores Silva e Moreira (1999) além de estar posto para nortear o fazer pedagógico, o currículo, favorece a manutenção do poder, não apenas no sentido econômico, mas no sentido de submeter os vários grupos historicamente discriminados.

Os autores Moreira e Silva (2005) apontam:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares, e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 2005, p.08)

O autor (SANTOMÉ, apud SILVA, 2002) discute a necessidade de o currículo possibilitar aos (as) aluno (as) o desenvolvimento de suas potencialidades, exercitando a

capacidade de viver criticamente em sociedade. Para tanto é necessário que o sistema de ensino e a escola favoreçam este aprendizado elaborando os currículos e práticas pedagógicas que valorizem e fortaleçam as identidades de gênero, raça e geracional.

Conforme nos diz (SANTOMÉ, apud SILVA, 2002):

Uma das finalidades de toda intervenção curricular é a de preparar os (as) alunos (as) para serem cidadãos nativos e críticos, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseqüente, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção do conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão(ã). (SANTOMÉ, apud SILVA, 2002, p.159).

O silenciamento das culturas consideradas, minorias, dentro da sala de aula, e aqui especificamente abordada à cultura étnicorracial negra brasileira, está pautada no racismo. O racismo é o estruturante de toda a relação de coexistência social.

Para Silva (2006)

Adotar um modelo de currículo com forte peso na história do desenvolvimento da Europa e pouco voltado para a história dos brasileiros (incluindo-se negros e indígenas), ou mesmo da multiplicidade da história e diversidade da cultura existente no Brasil é um dos fatores que contribui para a baixa auto-estima dos afrodescendentes. A escola brasileira ainda não assumiu plenamente a multiplicidade da diversidade cultural existente em nossa sociedade. (SILVA, 2006,p.03).

Gênero e Raça na EJA

Embora a EJA seja uma modalidade educativa permeada pelas experiências de aprendizagens realizadas em diversos âmbitos, (dentro e fora da escola), pretendemos em nossa

pesquisa, analisar as práticas educativas desenvolvidas em um processo de escolarização formal.

Para Gomes (2005) a EJA é compreendida como processos, políticas e práticas educacionais voltadas para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar. A autora afirma ainda que, a EJA constitui um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade.

Segundo Arroyo (2001), a EJA é palco de uma história tensa, marcada por diversos interesses nem sempre consensuais. Os conflitos sobre as condições sociais, políticas e culturais dos (as) alunos (as) aos quais se destina essa modalidade de ensino, tem causado diferentes concepções de educação. Os sujeitos da EJA, os quais são de fundamental importância no processo de escolarização, precisam ser considerados.

Para Arroyo, (2001):

Desde que EJA é EJA esses jovens são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos, oculta identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. (ARROYO, 2001, p. 29).

Acreditamos que, mesmo havendo leis e políticas que a legitimam, para estudiosos da EJA quando se trata das relações raciais, percebe-se que prevalece uma discussão ainda em construção.

Conforme Gomes, (2005):

A compreensão e o aprofundamento sobre a questão racial na EJA vêm sendo construídos, lentamente, na articulação com os processos sociais de classe, gênero, idade e cultura. Essa articulação pode ser considerada como maior desafio da produção teórica sobre o negro, EJA e educação no Brasil. (GOMES, 2005,p.94).

De acordo com publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, SECAD,

2006), os indicadores atuais da sociedade sobre a educação, denunciam a existência de uma estreita relação entre a realidade sócio histórica e a exclusão escolar dos alunos negros que se agrava à medida que aumentam os anos de escolarização.

Investigando os jovens negros, em especial, as jovens negras das camadas populares verificam-se a presença de uma série de aspectos discriminatórios e de exclusão por sexo, raça, e emprego.

Castro (2004) descreve aspectos dessa desigualdade:

De acordo com dados do IBGE, no Brasil em 2002, 34,1 milhões de pessoas se encontravam na faixa-etária entre 15 e 24 anos, equivalia a cerca de 20% da população do país. Cerca de 50% de pessoas em tal ciclo etário estão fora da escola. (...) São os jovens negros que apresentam as mais baixas taxas de atividade e as mais altas de desemprego. Os jovens negros entre 15 e 18 anos, nas áreas metropolitanas do Brasil tem taxa de desemprego as mais baixas taxas de atividades e as mais altas taxas de desemprego superior à média para a população adulta total (com uma variação entre 17% e 23%). (CASTRO, 2004, p.291).

Entre tantos obstáculos enfrentados na EJA, relacionados à discussão sobre as relações raciais apresenta-se como urgente, não somente pela inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo do ensino fundamental e médio, demandado pela Lei N° 10.639/2003, mas o respeito à diversidade da sua clientela.

Práticas pedagógicas e identidade racial

Pensar a relação entre educação e identidade racial nos desafia a construir uma pedagogia da diversidade. É importante ressaltar que durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorcem e tornam inviável a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e principalmente, questionam os motivos de tal distorção e silenciamento.

Desta forma, a população negra será colocada no lugar do sujeito que ele realmente é, e poderão ser consideradas as importantes contribuições culturais trazidas pela mesma.

Concordamos com Gomes (2002), quando a autora afirma que:

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos negros e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que devido ao meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico-racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro, resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. (GOMES, 2002, p.41- 42)

A prática pedagógica tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a construção e propagação do mito da democracia racial e com a inclusão da ideologia do branqueamento. Isso implica posiciona-se politicamente e não só ideologicamente contra os processos de exclusão. Urge então, a construção de novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, na abertura de debates, no diálogo com a comunidade negra, com o Movimento Negro, com os grupos culturais de tradição africana.

As práticas pedagógicas excludentes corroboram para que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. As desigualdades alicerçadas e fomentadas pela lógica eurocêntrica passam a ser consideradas como características próprias dos negros e das negras. Assim sendo, ser negro no Brasil torna-se um estigma.

Neste particular, Ribeiro e Cardoso (2002), registram que:

O distanciamento na escala cromática entre mulatos, pardos,

mestiços e negros, “melhora a raça”. Mais ainda, é bom e produtivo que as pessoas com tons de pele mais claros (negras) que estão se “clareando” se distanciem dos outros, dos negros. Perdendo a “cor negra”, torna-se necessário que deixem de lado também a convivência que pode de alguma forma, denunciar o pertencimento racial indesejado. (RIBEIRO e CARDOSO, 2002, p. 45-46)

Mesmo sendo uma sociedade concebida como um “espetáculo de raças” hierarquicamente ordenadas, no Brasil, o ato de negar ou esconder que pertence à raça negra é incentivado. Isso significa uma negação de si próprio, para refugiar-se em uma identidade simbólica, idealizada, que certamente não lhe pertence.

Concordamos com os atores Ribeiro e Cardoso (2002), quando afirmam que:

O ser negro não é desejado. Crianças e professoras consideradas negras demonstram dificuldades em assim se nomearem. As que apresentam tons de pele mais claros se manifestam como o moreno, o mulato, o marrom, cor de chocolate: aqueles, porém, cuja cor de pele é negra, se calam. (RIBEIRO e CARDOSO, 2002, p. 46)

O processo de exclusão é fomentado a partir do momento que essa população é sistematicamente excluída das condições dignas de existência, bem como dos elementos civilizatórios presentes na sociedade em que vivem. Daí a importância do currículo como instrumento capaz de atuar nas transformações necessárias para a eliminação das práticas sociais racistas.

Conforme Klein (1996, apud RIBEIRO e CARDOSO, 2002):

A educação institucional é o processo através do qual o ser humano aprende as regras que definem a sociedade em que está inserido. Isso significa que o processo educativo deve propiciar aos educandos, aos integrantes de uma sociedade, acesso a todas as possibilidades de “conhecimento; comportamentos; domínio de técnicas; utilização de instrumentos; utilização de conceitos; o

domínio de um determinado corpo de princípios estéticos, éticos e morais, compreensão das leis”. (KLEIN, 1996, apud RIBEIRO e CARDOSO, 2002, p.48).

A formação de professores(as) da EJA e a questão racial.

A formação de professores é um direito e deve ser garantida no espaço escolar. Porém, nem sempre esse processo faz parte da realidade nas escolas devido a vários fatores: políticos e pedagógicos. Com isso, entendemos que temáticas como a diversidade cultural de modo geral, e a questão racial especificamente, encontram dificuldade de fazer parte dos processos de formação inicial, continuada e em serviço, principalmente na EJA.

Nessa direção, Candau (1997), aponta que:

Não tem se incorporado a preocupação com a dimensão cultura na prática pedagógica. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, as questões de gênero. Esta temática hoje é praticamente ignorada na formação continuada de professores. (CANDAUI, 1997,p.67).

Silva (1999) chama a atenção para a importância das teorias do currículo para o trato com a diversidade cultural existente nas escolas. Tais teorias problematizam a concepção do currículo formal, no qual privilegiou por muito tempo a representatividade da cultura hegemônica dominante.

Soares (2001) esclarece que a compreensão da EJA deve ocorrer no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação através da potencialidade do sujeito jovem e adulto, nas suas diversas dimensões. Sendo uma das possibilidades para a ampliação da discussão da diversidade étnicorracialno campo da EJA, consiste na adoção do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira a partir da Lei 10.639/2003.

A seguir, apresentaremos nosso percurso metodológico.

Procedimentos metodológicos

Para a realização do trabalho de pesquisa escolhemos a abordagem qualitativa, pois esta permite uma análise dos significados das ações humanas, e enquanto ações humanas não poderão ser medidas e tratadas sob um aspecto numérico, quantitativo.

Acreditamos que esta abordagem investigativa nos propiciou uma maior aproximação com os sujeitos pesquisados e sua realidade. Minayo (2007) afirma que “Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2007, p.22).

Objetivamos através dessa pesquisa, identificar em medida a(s) prática(s) pedagógica(s) desenvolvida(s) na escola e sala de aula da Educação de Jovens e Adultos contribuem para a afirmação da identidade racial da estudante negra.

Assim sendo, teremos como campo de pesquisa duas escolas, sendo a primeira escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, do nível Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Nessa instituição, foi desenvolvido um trabalho envolvendo a prática pedagógica na perspectiva racial, especificamente realizada na modalidade da EJA. Trata-se do Projeto Pintores Negros Brasileiros, do qual falaremos mais detalhadamente na seção dedicada aos resultados obtidos em nossa pesquisa de campo. A segunda escola é da Rede Estadual de Ensino, localizada no centro da cidade do Recife. Não identificamos nessa última o desenvolvimento da prática pedagógica baseada na educação das relações raciais. Participaram deste processo investigativo : 02 gestores, 03 professoras e 06 alunas negras da EJA.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação e entrevista semiestruturada realizada de forma individual com os(as) gestores (as), o (a) professora (o) e as alunas negras. A entrevista semiestruturada possibilita um maior intercâmbio entre as entrevistadoras e entrevistadas, correlacionando com os objetivos de captar o sentido dado às práticas e situações vividas no âmbito escolar. Afirmo Minayo (2007) “[...] o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais”, “[...] dando reforço à importância da linguagem e do significado da fala”.

O tratamento dos dados foi realizado, através de análise temática de conteúdo.

Resultados

Buscando analisar se o docente identifica como importante o trabalho com as relações raciais para a afirmação da identidade das alunas negras, identificamos que as gestoras e professoras entrevistadas concordam que a identidade racial das estudantes negras pode ser fortalecida através da prática pedagógica, desde que os conteúdos abordados através do currículo, bem como a rotina escolar também sejam direcionados nessa perspectiva. Desta forma, afirmaram que a educação pautada nesta concepção poderá contribuir para o enfrentamento do racismo.

Referindo-se a prática atualmente desenvolvida nas escolas, a gestora Ayla da escola Iroco, destaca que o racismo permeia a prática educativa desde as ações existentes no currículo organizativo dos conteúdos às rotinas do espaço escolar. Salienta que o ensino de História, por exemplo, fortalece certos estigmas, pois ela, a disciplina, é trabalhada numa concepção de relação de poder e currículo.

Dessa forma, afirma:

A escola pode contribuir com a luta contra o racismo no Brasil, sim, mas a partir do momento também que agente enquanto professor esteja capacitado. Por que qual é a história que nós

estudamos na escola? É a História, também do ponto de vista, que foi e é contada a partir de quem está no poder. E quem está no poder conta à história a seu favor, negando a história do daquele que ele domina ou pretende dominar. (gestora Ayla, Escola Iroco)

Essa concepção verificada na resposta da gestora da escola Iroco, corrobora com a postulação de MOREIRA E SILVA (1999) quando em se tratando de currículo e relação de poder, afirmam:

[...] quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto resultado de relações de poder quanto do seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante e importante, expressa os interesses dos grupos e classes em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sócias de poder (MOREIRA e SILVA, 1999, p.29).

Também consideram as gestoras que a formação continuada para os professores (as), possibilitará que ações pedagógicas sejam planejadas e desenvolvidas de maneira a permitir um trabalho voltado a construção de identidades, sendo essas baseadas na valorização da autoestima e a desconstrução da inferioridade da população e cultura negra.

É o que aponta a gestora da escola Iroco, Ayla quando declara:

Com a formação continuada o professor (a) passa a ter conhecimento da história do ponto de vista do dominado e começar a trabalhar isso com seu aluno. Você começa a conhecer a História do Movimento Negro, a questão de Zumbi e quando a sociedade começa a reconhecer o dia 20 de novembro como a verdadeira data de libertação dos escravos, e não, o 13 de maio. [...] para que isso seja passado para que realmente a educação venha contribuir com, para essa mudança de paradigma (gestora Ayla, Escola Iroco).

A gestora da Escola Baobá, de pseudônimo de Lélia Gonzalez também concorda que uma prática pedagógica voltada para

o enfrentamento do racismo é importante. Ressalta que o desenvolvimento desta prática antirracista na EJA traz benefícios para toda a escola.

Justifica-se, realizando uma análise do que do foi desenvolvido através do Projeto Pintores Negros Brasileiros, relacionado à questão racial, nas turmas de jovens e adultos, no ano de 2009.

Conforme a afirmação da gestora:

Quando fizemos trabalho na EJA, os alunos do ensino fundamental ficavam encantados com os trabalhos desenvolvidos pelos pais. Eles vinham para cá, à noite, acompanhando os pais para ver o desenvolvimento do projeto. Esse tipo de trabalho, o adulto leva para dentro de casa, leva para os filhos. Então esse trabalho envolveu tanto os alunos que transformou a escola num centro. Eles vinham para cá em outros horários, só falavam disso, das experiências, do aprendizado, só falavam em resgate da identidade. Os (as) educandos (as) da EJA são pais ou parentes de nossos (as) estudantes dos demais turnos do ensino fundamental. As famílias se envolveram na execução do trabalho, do projeto. Desta forma a realização do Projeto Pintores Negros Brasileiros contribuiu para a elevação da autoestima de todos os estudantes e uma conscientização do que é o racismo. (Gestora da Escola Baobá, Lélia Gonzalez).

Na tentativa de identificarmos como as estudantes negras na EJA percebem o trabalho coma as relações raciais, verificamos situações diferenciadas nas escolas em questão, com relação aos contextos de interação social e abordagem da discriminação racial e racismo.

As estudantes relataram que as atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola não contribuíam para o enfrentamento do racismo, e como conseguinte, para a afirmação de suas identidades raciais. As entrevistadas não conseguiam conceituar o racismo enquanto uma ideologia, mas descreviam situações de discriminação racial e/racismo sofridas por elas, seus familiares, vizinhas, amigas ao longo de suas vidas e as implicações em seu cotidiano. Duas entrevistadas da escola Baobá nos relataram que nunca

sofreram discriminação racial, mas as situações vividas por outras educandas revelaram o racismo.

A aluna Dandara, 57 anos, da Escola Iroco nos revela um episódio por ela vivenciado na sala de aula e como a postura do diretor causou-lhe indignação devido sua omissão diante do fato. O gestor não buscou alternativas que pudessem contribuir para o enfretamento racismo, na perspectiva de que no futuro o episódio não viesse acontecer.

A violência racial e a atitude do diretor fizeram com que ela se evadisse da escola, retornando apenas no ano seguinte em horário e turno diferenciados. O episódio ocorrido foi relatado por Dandara, 57 anos, Escola Iroco:

Ano passado havia uma aluna que não respeitava as pessoas por serem idosos e estarem na escola, nos chamando o tempo todo de velho [...] Uma tarde ela começou xingar, a dizer palavrões e eu falei para ela “para com isso, respeita a professora” e me xingou: “Sua negra safada, sua velha safada e partiu para cima de mim, nesse momento eu me levantei e a empurrei, ela ainda puxou meu cabelo”. Ai o diretor veio arrastou ela e me chamou a diretoria. Deram um pouco de razão a ela, porque era de menor, ai não deram direito a mim. Ai o diretor falou com ela, ela chorou pediu desculpas eu aceitei. Tudo isso ocorreu em junho do ano passado, depois das férias eu não quis mais voltar para a escola por causa disso, ai o diretor me chamou e disse para eu voltar, voltei, mas desanimei, estava tão desorientada que desisti, não fiz nem o resto das provas. Ai decidi vir para o turno da noite fiquei na mesma série 7ª e 8ª.

Diante de tal fato, nos indagamos: Como pode a escola não utilizar-se de tais fatos para reelaborar sua prática no intuito de promover o debate frente às relações raciais? Identificamos que estas práticas racistas, tanto quanto a omissão, pode possibilitar a baixa estima dos (as) estudantes negros (as), bem como a evasão escolar.

Tal experiência revelou-nos que a escola Iroco, segundo Candau (2008) necessita reinventar sua prática pedagógica tornando este espaço escolar em um lugar de referências

significativas para os estudantes. Assim, a escola desenvolveria sua prática considerando o contexto sócio político e cultural de seus aprendizes.

Quando das nossas incursões para a realização da pesquisa, ao chegarmos à escola Iroco o diretor recusou-se a participar da entrevista. O mesmo se autodeclarou “moreno” e afirmou que havia um equívoco em toda essa situação de raça, criticando o fato da cor “morena” não ser aceita como uma categoria de raça. Diante da situação, percebemos que o gestor se rejeita enquanto negro, devido ao estigma de inferioridade por ele introjetado, o que resulta na negação da identidade negra, na qual o mesmo acha mais confortável assumir um pertencimento de cor que não existe, mas que o aproxima do ideal do “ser branco”. O gestor nos indicou a assistente de direção da unidade escolar para responder a entrevista. Esta postura revelou-nos que ele próprio tem uma limitação e dificuldade em relação ao tema.

Nesta escola verificamos através das informações obtidas com a gestora e a professora das alunas selecionadas para a entrevista, que não há um planejamento de atividades considerando a temática racial, apenas quando algum (a) estudante fala algo na sala que é considerado pejorativo e causa constrangimento.

A professora na aula seguinte traz um texto que pode ser uma poesia, uma notícia de jornal para ser trabalhado na sala de aula. As atividades são baseadas em leitura e debate, às vezes utiliza-se de filmes, que, aliás, segundo ela todo ano repete o mesmo, Vista Minha Pele. Afirma também que quando surge uma deixa ela vai “puxando”. Eis o que diz a professora Mãe Ivanize:

Às vezes pela “deixa” que aconteceu na sala de aula. E como toda vez que na sala de aula tem alguma coisa que dá para ir puxando, mas assim realmente nunca pego assim, vamos trabalhar hoje sobre o negro, sobre a cultura negra, vou interdisciplinarizando com história, língua portuguesa. Dessa maneira, surge no livro didático um quadro de Tarcila do Amaral, que tem várias raças, a

construção do povo brasileiro e ai ver que predominou realmente a raça negra, e a gente discuti um pouquinho.

Com o intuito de identificarmos em que medida a prática pedagógica favorece a afirmação da identidade racial da estudante negra na EJA, compreendendo que a identidade é construída de forma relacional, histórica e política consideramos que as práticas a serem desenvolvidas devem está pautadas nas vivencias e experiências dos educandos (as), dando sentido e significado a esta aprendizagem.

Segundo as gestoras e professoras, a prática pedagógica voltada para as questões das relações étnicas raciais, especificamente na EJA, é realizada de forma pontual (relacionado a datas comemorativas) ou devido à ação individual de algumas professoras, que trazem da sua militância experiências que promovam o debate e possibilitem essa perspectiva do enfrentamento ao racismo, através das atividades desempenhadas na sala de aula.

A gestora da escola Baobá destaca:

Temos três professoras, que são negras e que levantam a bandeira para trabalhar com essa temática. Com relação aos outros professores eu sinto isso muito acanhado, eles não levantam a bandeira como deveriam. Nós deixamos muito a desejar ainda, mesmo com essa consciência que eu tenho, mesmo com ajuda das três professoras acho que ainda é muito pouco [...] Eu como gestora, preciso e quero até investir mais, dar mais espaço para que esse trabalho seja feito. Os trabalhos realizados são por iniciativa das próprias professoras, ainda não se transformou em algo sistemático, por isso, que eu digo, [...] que nós vamos ter dificuldades. (Escola Baobá, Lélia Gonzalez).

Já a professora Nzinga, da mesma escola, relata:

... Dizer que eu trabalhe diretamente essa temática, a gente não trabalha, até porque só falo nesse assunto quando trabalho a questão do descobrimento do Brasil, quando chegaram os africanos, quando chegaram os europeus, enfim a gente não deixa de trabalhar, mas eu digo uma temática especifica mesmo pra essa questão racial a gente não tem não. Aqui na escola não. (Escola Baobá, Nzinga)

Em contrapartida, a professora Inaldete Pinheiro, da mesma escola nos diz:

Eu trabalho praticamente toda a unidade. Sempre puxo para a temática das relações raciais quando pinta até mesmo uma palavra que apareça no texto de português que remete a idéia de afro descendência, eu trago para a sala de aula, para conversar, debater, para falar, não um tema específico, falo sobre racismo, falo sobre a importância de valorizar o negro, valorizar a sua cultura, vou trabalhando no dia a dia mesmo. (Escola Baobá, Inaldete Pinheiro).

A partir das falas acima, podemos perceber que na Escola Baobá, mesmo com a realização de um projeto a fim de promover maior conscientização no tocante às relações raciais, tanto por parte dos estudantes como de todo o corpo docente, existe ainda uma resistência em relação à questão racial, onde a mesma não é trabalhada por todos os professores.

Com relação a essas realidades Silva (2000), afirma:

[...] uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equivoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas. [...] proposta de trabalho do tipo currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas nas quais, esporadicamente se pretende estudar. (SANTOMÉ apud SILVA, 2002, p. 172)

A gestora da Escola Iroco chama atenção para a importância da prática do professor para a afirmação da identidade racial das estudantes negras, pois, segundo ela, este profissional repete na sala de aula seu próprio aprendizado, ou seja, materializa uma concepção eurocêntrica, e ainda traduz o mito da democracia racial.

Vejo que os professores reproduzem aquela história a qual eles

tiveram acesso enquanto estudantes. O professor reproduz muito o que aprendeu ao longo de sua história de formação. [...] reproduz enquanto ensinante aquilo que ele aprendeu como aprendiz. A geração que se tem de professores atuando nas escolas é uma geração que foi formada dentro de um viés de uma cultura dominante. (Escola Iroco, Ayla)

A Escola Baobá adotou como prática rotineira, atividades para o enfrentamento do preconceito tais como: a retirada de toda e quaisquer referências às religiões, não se tem o ato de reza ou orações na entrada e saída dos estudantes, a biblioteca recebeu o nome do poeta negro pernambucano Solano Trindade, o que foi discutido com a comunidade escolar, na qual existem diversos livros da literatura infanto-juvenil que trazem poesias, contos e outras temáticas africanas.

Além dessas ações, a escola em 2009 realizou o projeto chamado de Pintores Negros Brasileiros de autoria da professora, aqui denominada com o pseudônimo de Inaldete Pinheiro. O projeto teve como público alvo os (as) educandos (as) das turmas de EJA do turno noturno. Várias atividades foram desenvolvidas nesse projeto, tais como: pesquisa sobre a vida dos pintores negros, oficinas de confecção de telas de pintura, aulas de técnicas para desenho e pintura em tela, onde os (as) educandos (as) “lançaram” um livro com toda a produção e informações do projeto e depoimentos dos participantes.

Segundo avaliação da professora e da gestora, os estudantes se colocaram através da pesquisa frente a uma realidade racista vivida pelos pintores pesquisados e relacionando com as suas realidades.

As situações de discriminação racial e racismo e as dificuldades de permanência na educação de jovens e adultos

Identificamos que dentre as educandas entrevistadas houve um “equilíbrio” com relação às respostas da pergunta referida a cor/raça. As entrevistadas se declararam como morenas e

negras, sendo 50% para cada grupo.

Verificamos que as estudantes declaradas morenas no decorrer das entrevistas descreviam situações de discriminação racial e com isso afirmavam que tal situação acontecia por seu pertencimento racial ser da raça negra.

Percebemos certo constrangimento por parte das alunas para as respostas relacionadas ao pertencimento racial. As declaradamente negras não aparentavam tal sentimento. Conseguimos identificar nas expressões e também na fala das estudantes, um entendimento de que o racismo está relacionado a uma superioridade por causa da cor, bem como demonstravam tristeza e por vezes indignação. Constatamos também que a compreensão se relaciona de acordo com os níveis de escolaridade da EJA, quanto maior o nível escolar maior entendimento em relação ao tema.

Afirmam as entrevistadas:

Uma vez eu fui vender um produto para uma amiga em um prédio. As pessoas que estavam embaixo no estacionamento, as pessoas me olhavam e uma senhora olhou pra mim e fez assim - eu estava até bem arrumada pra ela pensar que eu era empregada doméstica - você trabalha pra tal fulana? E eu falei: não eu estou fazendo vendas, eu não trabalho pra ninguém. (Escola Iroco, Alcina, 42 anos, Módulo 05).

Existe muito racismo. Tem gente que não gosta de negro. Onde eu trabalho, em Boa Viagem. O meu patrão diz que não gosta de negro não. Ele diz: Negro é fogo, não vale nada [...] Essa coisa de racismo é muito triste. Na minha sala tem um colega que chora, os filhos dele também porque o chamam negro. Tem que parar com esse negócio de racismo. (Escola Baobá, Severina/bibi, 45 anos, Módulo 03).

Acredito que ainda existe muito racismo. Porque tem alunas aí que ela é uma cor diferente da gente e começam a falar “essa negra aí”, “essa velha”, “essa coroa preta”. (Escola Iroco, Dandara, 57 anos, Módulo 03).

Nas expressões acima destacadas revela-se a inferioridade a

que é submetido o negro em nossa sociedade. Isso está descrito principalmente na declaração do patrão de Severina/Bibi, na relação mulher negra - ocupação profissional empregada doméstica, no caso da estudante Alcina, e quando o patrão de Severina/Bibi refere-se ao “ser negro”, agrega a este sujeito a inferioridade frente a seu pertencimento racial “branco” tido como superior. O mesmo depõe seu racismo revelando não gostar de negro por este “não valer nada”.

A maioria das educandas afirmou ter sofrido racismo em algum momento de suas vidas, bem como revelaram saberem ou terem presenciado cenas de discriminação e racismo no espaço escolar.

Declararam as suas experiências vividas:

Em loja, assim que você chega pra comprar, as pessoas lhe olham dos pés a cabeça achando que você, porque é de uma cor morena, negra, vai roubar, que vai fazer e acontecer, então as pessoas discriminam muito essa situação [...] as pessoas acham que você não é nada, as pessoas nem olham pra você, discriminam você por ser negra. Eu já passei por isso várias vezes (Escola Iroco, Tia Ciata, 42 anos, Módulo 05).

Já fui vítima de racismo. Muitas vezes. Na infância e na adolescência. Chamavam-me: de “macaca”, “nega do cabelo duro que não gosta de pentear”, nessa época eu tinha 15 ou 16 anos. Hoje em dia se chamarem na frente, nem sei o que vou fazer. Não sei dizer qual será a minha reação. (Escola Baobá, Badia, 31 anos, módulo 03).

Vemos nas acepções acima a representação que a sociedade faz da população negra como sendo a parte marginalizada, composta pelos pobres, detentos, analfabetos, entre outras denominações. Moura (ibid) ao discorrer sobre estigma e as implicações para a construção da identidade negra nos revela através de Goffman, que as pessoas estigmatizadas podem internalizar os atributos ou características que correspondem a aspectos negativos e com isso diante de situações estigmatizantes , muitas vezes buscam corrigir

em si, no seu corpo, aquilo que consideram como defeito. A autora enfatiza que “no caso da discriminação racial, a vítima não poderá corrigir ou mudar sua origem étnica”.

Eis o que nos diz a aluna Badia da escola Baobá:

Tem uma menina, minha colega, a gente “tava” até comentado, foi acertar um emprego em Boa Viagem, e aí ela é morena, a moça que ia contratar ela para trabalhar disse que não queria ela não, porque ela era negra. Aí pronto. Eu acho que tem muito racismo no meio do mundo ainda. Às vezes eu tenho medo de arrumar um trabalho e chega lá e “quebrar a cara” e a mulher dizer que não me quer porque sou negra.

Podemos perceber que a referida estudante internalizou os aspectos ou atributos referentes à origem africana como sendo negativos, com isso prefere “esconder-se” para não sofrer com o racismo.

Mas, quando a estudante não se permite por receio da rejeição a concorrer e entrar no mercado de trabalho, fortalece essa rede discriminatória. Este estigma internalizado é fato, pois quando indagada sobre o seu pertencimento racial ela respondeu: “Eu sou morena, mas minhas filhas são brancas iguais ao pai”. Ou seja, ela buscou um artifício para se vincular e justificar o que almeja: visibilidade e aceitação social. Quanto mais perto do branco estiver, ela terá possibilidade de inserção.

Moura (2010) afirma:

O processo de estigmatização pode implicar numa transformação do ego. O sujeito estigmatizado passa a desejar livrar-se do que considera como um defeito. Um exemplo dessa situação pode ser percebido a buscar alternativas para clarear a cor da pele, alisar os cabelos, fazer cirurgias para modificar traços étnicos como nariz, boca, adquirindo inconscientemente características que não lhes são próprias enquanto descendentes afro.[...] Incorrendo em processos de auto-rejeição (MOURA, 2010, p. 83).

Evasão Escolar: Desafios a Vencer

Na medida em que avançamos na coleta de dados, deparamo-nos com um fenômeno que traduz mais uma face do racismo: A evasão escolar na modalidade da Educação de Adultos. É fato que não nos aprofundaremos na questão pontuada, pois consideramos que deva ser mais explorada em estudo futuro, por hora nos deteremos na análise da categoria supracitada.

Verificamos que nas escolas Iroco e Baobá as gestoras estavam em conflito com tamanha evasão dos estudantes da referida modalidade de ensino, a qual corresponde a aproximadamente 50% em cada escola no ano corrente (2011).

Detectamos alguns motivos que implicam nesta evasão e destacamos os mais recorrentes nas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa: A localização da escola (distância), em relação às comunidades das educandas, o fato de não ter com quem deixar os filhos para irem à escola, o desemprego, o trabalho formal e informal.

As gestoras, professoras e educandas apontaram majoritariamente, tais fatores como motivos da evasão e das dificuldades de permanência das estudantes em sala de aula.

Eis o que relatam as gestoras das Escolas Iroco e Baobá:

O trabalho, principalmente as mulheres que trabalham de faxineiras, e as dificuldades se acentuam do meio para o final do ano, onde aumentam a oferta de emprego e elas correm muito atrás. Ressalto ainda o cansaço do dia a dia; o trabalho doméstico cansa muito. A mulher além de trabalhar fora, ela ainda tem o trabalho doméstico da sua casa e de ser mãe, esposa. (Escola Baobá, Gestora Lélia Gonzalez)

As questões do transporte, por ser uma escola localizada no centro da cidade, muitas alunas não possuem o recurso financeiro para a passagem. Outro fator é o trabalho. Muitas mulheres trabalham como empregadas domésticas e faltam às aulas, depois alegam para nós, que não puderam vir porque tiveram que trabalhar. "Trabalhei o final de semana todo", dizem. "Estou cansada, não tive condições [...]" (Escola Iroco, Gestora Ayla).

Analisando essas falas, constatamos que a mulher preta tem sido vitimada pela desigualdade racial existente em nossa sociedade, e tal situação independe de suas condições socioeconômicas.

As professoras de ambas as unidades educacionais enfatizam:

A dificuldade é o trabalho ou a falta do trabalho. Alguns que trabalham, em sua maioria têm aquele trabalho que envolve muito a questão da força, do desgaste físico a exploração, até mesmo pela falta da escolaridade, e ainda quando trabalham não deixam eles chegarem na escola. Ao longo da minha experiência vejo muito isso, outro ponto implicativo na evasão é a falta do trabalho, pois falta a passagem, o alimento, a roupa, eles não querem vir à escola de qualquer jeito e com a falta do emprego falta tudo. (Escola Iroco, Professora Mãe Ivanize).

Eu acho que é a questão do trabalho. Elas trabalham fora e pra chegar, leva muito tempo, ai chegam cansadas. Ai vão fazer uma faxina e já me avisam com antecedência. “Professora amanhã eu não venho porque eu vou tá chegando tarde, vou chegar muito cansada”. Então realmente elas têm essa dificuldade, relacionada à questão de ter de trabalhar (Escola Baobá, Professora Nzinga).

A partir do relato das professoras, podemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos possui uma marca de identidade singular das educandas: algumas são trabalhadoras, e outras, por estarem desempregada, vêm no trabalho informal ou no subemprego a única alternativa para sobreviverem e prover suas famílias.

A seguir, o relato das alunas em relação às dificuldades para a permanência na sala de aula e conseqüentemente a conclusão da escolarização.

Eis o que dizem as alunas:

O cansaço. Assim, às vezes eu venho direto do trabalho, ai quando chego em casa ainda vou fazer o jantar, o almoço para meninos comerem no dia seguinte. É uma dificuldade, tem hora que dá vontade de parar. (Escola Baobá, Severina/Bibi, 45 anos)

A dificuldade pra chegar devido ao trabalho. Agente precisa

trabalhar senão, não tem como sobreviver; ai implica no tempo, porque você vê, o colégio abre de seis e quarenta da noite, e eu cheguei agora, quase (nove horas da noite) para assistir aula, infelizmente. (Escola Iroco, Tia Ciata, 42 anos)

A distância, pois moro em Jabotão dos Guararapes, chego em casa todos os dias onze horas ou onze e meia.(Escola Iroco, Dandara, 57 anos)

Consideramos que a ideologia racista fundamenta a sociedade brasileira, e conseqüentemente, os educando (as) da EJA estão envolvidos no processo histórico excludente de nossa sociedade. As condições socioeconômicas de seus familiares foram determinantes para que a necessidade da sobrevivência fosse priorizada em detrimento a escolarização.

Para Oliveira (1999, apud Moura, 2010, p.60) os educandos da Educação de Jovens e Adultos “representam uma parcela da população excluída dos bens de consumo, que desempenham funções pouco qualificadas, recebem baixos salários”.

Na perspectiva Arroyo (2005, apud Moura, 2010), “os (as) estudantes da EJA carregam trajetórias de exclusão social e vivenciam a negação de seus direitos básicos, são negros, desempregados (as), na economia informal, nos limites da sobrevivência”

Concordamos com Gomes (2005 apud Moura, 2010) que diz que na atualidade refletir sobre a EJA é pensar a realidade de seu público, especificamente dos (das) jovens e adultos negros (as) que estão excluídos socialmente. Segundo a autora, deverá a escola planejar sua prática pedagógica, projetos e políticas de inclusão voltadas para a inserção das questões raciais, pois considera que tal prática pode contribuir com o desenvolvimento, fortalecimento e/ou construção da identidade racial negra possibilitando a tomada de posição e mudança destes sujeitos frente a realidade e forma como percebem o mundo.

Estes projetos podem: “apresentar uma oportunidade para que ressignifiquem suas identidades negras. Tais práticas podem contribuir, assim, para que a negritude dos alunos (as)

deixe de ocupar um lugar de negatividade e ocupe um espaço de orgulho e afirmação”.

Pedagogização do Mito da Democracia Racial

Consideramos importante registrar alguns procedimentos e concepções que fortalecem o discurso da igualdade, pertinente a propagação e fortalecimento do mito da democracia racial nas práticas pedagógicas das escolas que serviram como campo de nossa pesquisa.

Embora uma das escolas pesquisadas, a escola Baobá, venha envidando esforços para a constituição de ações antirracistas e sexistas, respeitando as diferenças de raça, gênero e geracional, chamou-nos a atenção uma atividade realizada pela professora e assistente de direção do turno da noite Inaldete, 51 anos, a qual se autodeclarava indígena. A professora disse utilizar, tanto no ensino fundamental, como na EJA, uma estratégia para ajudar aos alunos entenderem a miscigenação no Brasil.

Abaixo destacamos o depoimento da referida professora da Escola Baobá:

Misturou tanto que pessoas têm parte europeia, indígena, africana. Eu sempre quando trabalho com meus alunos, exemplifico a constituição do povo brasileiro da seguinte forma: faço três copos, o primeiro eu coloco bastante café, um pouco de chocolate e um pouquinho de leite, e mostro para ele que apesar daquele negro brasileiro, ele tem um pouquinho de leite (europeu), no sangue dele, tem também um pouquinho do chocolate, que representa o indígena [...] para que eles possam diferenciar. Em outro copo represento a raça branca, coloco bastante leite coloco um pouco de café e chocolate, se você for fazer o exame de DNA vai encontrar os três; em maior proporção os elementos da raça branca, mas vão encontrar os outros também. A mesma coisa o chocolate se você pegar o copo de chocolate e colocar um pouquinho de leite e café, quando você também fizer o exame de DNA, você vai observar que aquele copo tem três características uma mais forte do que a outra, mas independente disso, o que está caracterizado ai é a

mistura das raças [...] uso esse exemplo quando trabalho com eles para mostrar a mistura das raças.

Em consonância a esta prática encontramos nos depoimentos das demais professoras a aplicação de conteúdos e práticas que conduzem a internalização deste mito de igualdade racial a partir das misturas de raça.

A professora da Escola Baobá, Nzinga, 52 anos, que se declarou parda da raça mestiça, ao pedirmos que identificasse racialmente seu grupo de educandos, a mesma os definiu como mestiços. Ressaltou que trabalha a temática relacionada ao respeito, quando trabalha ética e cidadania, com intuito de fazer com que eles possam reconhecer o respeito, a solidariedade, a humanidade.

Outro momento em que a temática racial é trabalhada é quando aplica o conteúdo “Descobrimento do Brasil”. Segundo ela, fala de como chegaram os africanos, europeus e a história da formação do povo brasileiro.

Esta concepção da democracia racial, da igualdade de raças, mistura de raças, a pregação do respeito e da solidariedade, é o princípio da disseminação do mito da democracia racial, difundida por Gilberto Freire, e revelam-se nos depoimentos de suas alunas Leonilde, Severina/Bibi e Badia. Quando indagamos sobre que assuntos relacionados ao negro e mulher negra são tratados na sala de aula, as estudantes responderam:

“A História tem muita coisa de racismo, de gente escura, desses brancos que não são brancos e não gostam de negro, que todo mundo é negro, porque nossa raça é uma mistura de branco com negro”. E enfatiza com relação ao conteúdo: “Os negros que eram escravos, que não existe mais escravidão, mas a gente vê nos livros que tinha escravidão”. (Escola Baobá, Severina/Bibi, 45 anos, módulo 03).

Às vezes é um texto que tem. Uma vez a gente teve um estudo sobre racismo, sobre negro. Como veio o branco como se misturaram as cores, a cor de pele. Porque os brancos casaram com as negras e aí a professora tava até comentando disso essa semana. “E se misturou tudo”. Se, é tudo misturado, no Brasil se

misturou tudo, não é para existir preconceito [...] (Escola Baobá, Leonilde, 35 anos, módulo 03).

Observamos que as práticas pedagógicas supracitadas revelam um elo com a ideologia do branqueamento do Brasil, através da propagação do mito da democracia racial. As alunas da professora Nzinga declaram através de seus depoimentos a reprodução do aprendizado da sala de aula. Assim, identificando o equívoco oportunizado pela didática aplicada, que não consideram as especificidades dos (as) educandos (as) e principalmente da questão racial e que fortalece a exclusão e o mito da democracia racial.

Moura (ibid) destaca Silva(2010) e Gomes (2006) no diz que, as escolas particulares e escolas públicas não abordam as diversas identidades em seus currículos e quando o fazem, o fazem de forma equivocada, estereotipadas contribuem para “supervalorização da história e da cultura do homem branco no currículo, com ênfase manifestada também nos livros didáticos e paradidáticos”.

Concordando com Candau (2008), acreditamos que a escola deve se tornar um espaço significativo para os (as) educandos (as) visando buscar atender as inquietações destes. Essa proposta estaria voltada em uma concepção sociopolítico-cultural de seus estudantes. Afirma ainda a autora, que não acredita em uma proposta educativa desculturalizada, ou seja, “uma educação imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, em suma desassociada das questões culturais da sociedade. (CANDAU 2008, p.13).

Considerações finais

Foi a partir da inserção no campo empírico e da análise dos dados, assim como do contato com os sujeitos, principalmente com as estudantes negras, que fomos estimuladas a reavaliarmos nossa trajetória de afirmação enquanto mulheres negras e nossa identidade racial, bem como, a tomada de posição política como profissional da educação.

Nessa investida, conseguimos evidenciar considerações

relevantes para a afirmação da identidade racial da mulher negra na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados de nossa pesquisa apontaram as situações de racismo e sexismo que ocorrem no espaço escolar, reflexo de uma sociedade eurocêntrica, patriarcal e escravista. Tais fatos são encarados por essas mulheres como algo natural, que segundo elas próprias, não deveriam acontecer, mas acontecem. Conseguimos perceber que as atitudes do não confronto ou apatia se devem a construção de suas identidades no âmbito familiar e escolar, e é neste último onde elas não encontram apoio para lutar contra essas práticas de discriminação a que são expostas em seu cotidiano.

Identificamos através das entrevistas, que as mulheres negras que conseguem de acordo com sua concepção, definir o que é o racismo, descrevem as situações discriminatórias que aconteceram ao longo de suas trajetórias de vida e as situações conflitantes na escola e na sala de aula. Afirmavam que, quando não presenciaram os conflitos no espaço escolar, tinham conhecimento do fato, demonstrando que essas tensões acontecem com frequência na escola.

Verificamos que dependendo do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e da responsabilidade da gestão escolar, estes conflitos tendem a se tornarem mais gritantes, ocasionando e fortalecendo a autonegação, e a evasão escolar, ou serem contextualizados e revertidos em aprendizado e mudança de atitude e fortalecimento da identidade racial negra.

Consideramos a escola o local possibilitador do diálogo entre os diversos sujeitos nela integrados, a qual deve contribuir para a construção e afirmação da identidade racial da estudante negra através de práticas interculturais que respeitem a dignidade dos sujeitos, possibilitando de fato uma convivência das relações raciais democraticamente.

As dificuldades, bem como o êxito, em construir um currículo e uma prática pedagógica pautada na diferença e diversidade,

parte do princípio de pensar o nós, a partir de como vejo o outro, respeitando seus limites, analisando o contexto histórico-social o qual está inserido, bem como, considerá-lo (a) sujeito do processo histórico, e do seu aprendizado.

Em suma, apontamos para a EJA, algumas sugestões, nas quais acreditamos ser importantes na estruturação de uma prática pedagógica que considere as diferenças e que possa vir a contribuir para a afirmação da identidade racial, nesse caso, não só das estudantes negras, mas de toda a sua clientela, considerando ser, esta modalidade de ensino cheia de especificidades, tais como a necessidade de uma ação política voltada para a Educação de Jovens e Adultos que contemple suas especificidades, não apenas o perfil sociocultural de seu público, mas especificamente as particularidades de gênero e raça; a realização de práticas pedagógicas que tenham significado no seu cotidiano e que implique na mudança de atitude nos (as) educandos (as), considerando que as mesmas estejam voltadas para o fortalecimento da autoestima e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Referências

ARROYO, M. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. Alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (Raab), n.11, abr. 2001.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CASTRO, M. G. *Engendrando um novo feminismo: mulheres líderes de base*. Brasília: UNESCO, 1998.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY M.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

COMUNICADOS DO IPEA – N 91 – DINÂMICA

DEMOGRÁFICA DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA - IPEA, acesso em 12 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. volume 1. São Paulo: Dominus S.A, 1965.

GOMES, N. L. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, ed. especial, ed. indígena, ed. jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 80-108. (Série Educador em Formação).

GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELO, H. P. de e SOARES, C. *Perfil das mulheres negras brasileiras*. 1992/2002. Mimeo. Pesquisa realizada para CRIOLA. Rio de Janeiro, 2005.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. In: *Currículo Cultura e Sociedade*. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, D. C. de. *Leitura e Identidades Étnico-raciais: Reflexões Sobre Práticas Discursivas na Educação de Jovens e Adultos*, Recife, UFPE, CE, Doutorado em Educação, 2010.

RIBEIRO, N. G. e CARDOSO, P. de J. F. Racismo, Multiculturalismo e Currículo Escolar. In: Núcleo de Estudos. *Negros, Negros e Currículo*. Santa Catarina, Atilénde, 2002, p.39-53.

SANTOMÉ, J. T. As culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz (org). *Alienígenas na sala de Aula*. Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SILVA, D. *Identidade e Educação: um olhar sobre as oportunidades educacionais para as estudantes negras*. In:

A prática pedagógica na educação de jovens e adultos e a afirmação da identidade racial da estudante negra

Prefeitura do Recife e PENUD, *Caderno Modulo 1 e 2 do curso de História da África e Cultura Afro-Brasileira*, Recife, 2006, P. 1-4.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VALENTE, A. L. E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo. Moderna. 1987.

Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil: reflexões sobre a construção da identidade racial das crianças negras

Eduardo da Silva Guimarães
Rejane Maria Dantas
Dayse Cabral de Moura

Introdução

Diante dos entraves raciais que fomentam os diálogos que concerne os direitos dos cidadãos por uma sociedade de igualdade, percebe-se a disparidade de realidades arraigadas histórica e culturalmente por preconceitos geradores de uma apartação social fundamentada, principalmente, na questão racial. Dessa forma, a construção do conhecimento no âmbito educacional voltado para esta temática se mostra atrelada a resistências, intimidação ou mesmo desinteresse, tornando-se imprescindível o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de fato inclusivas e explorem a diversidade cultural e racial das crianças.

Nessa perspectiva, buscamos a partir de uma proposta de trabalho utilizando a literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil, promover a leitura e discussões que possibilitassem à criança o conhecimento sobre a mitologia africana, suas culturas, epistemologias, para que estas se apropriassem do universo simbólico do continente africano de forma que pudessem construir uma visão de identidade negra mais positiva.

Nesse contexto, Borges (1987) defende que:

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está indissolivelmente ligada

ao processo de socialização tout-cout. Daí pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu lócus espacial, temporal e sociocultural, ou, numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade. (BORGES,1987, p.47)

Além disso, a literatura africana e afro-brasileira possibilita a construção de valores morais e ensinamentos que propiciam as crianças construírem afirmativamente sua identidade racial, conhecendo elementos sobre seus ancestrais que lhes forneçam a valorização e o orgulho do seu pertencimento racial, diferenciando da perspectiva escravocrata ou abolicionista que sempre é enfocada nas escolas, desenvolvendo dessa maneira, a autoestima e autoconceito elevados nestas crianças.

Percebe-se, que esta temática na realidade escolar parece ser encarada com pouco interesse pelo corpo docente, tendo em vista, que o preconceito racial enraizado historicamente e sua naturalização é um fator que desestimula o docente, em contraponto, a mobilização racial organizada pelos movimentos negros que tem travado lutas, possibilitaram avanços consideráveis, quando se trata de políticas públicas que hoje viabilizam materiais didáticos para tal abordagem.

Torna-se indispensável o incentivo efetivo dessa prática didática em possibilitar um resgate histórico-cultural de uma ancestralidade extremamente representativa no povo brasileiro.

Para tanto, Romão (2003) chama atenção para necessidade e importância por parte dos educadores, na busca em desenvolver a construção de uma educação antirracista.

Ao olhar alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer

com a perspectiva multicultural da educação (ROMÃO, 2003, p. 20).

A historicidade do povo negro no Brasil sempre foi carregada de uma imagem negativa. Esta pesquisa nos permitiu relacionar através da literatura africana e afro-brasileira a riqueza cultural, religiosa e social advinda da África, enaltecendo seus costumes, valores e crenças em um exercício de recriação dessa imagem, tornando-a positiva e aceita como de pertencimento próprio, ou mesmo herdado.

O reconhecimento do outro, na diferença, é algo que continuamente o indivíduo vai se deparando na construção de sua formação e também formando sua identidade. Educar numa perspectiva de reconhecer as diferenças como algo a ser valorizado, é uma proposta desafiadora, porém, imprescindível para uma sociedade que gradativamente vai se diversificando, e dessa forma, correndo o risco de engendrar crises de identidades provocadas pelos processos de globalização que enfatiza ideologias de homogeneidade.

Nessa perspectiva, corroboramos com a importância da ideia de desenvolver a construção da afirmação da identidade racial desde a educação infantil, como forma de trabalhar nesta fase da infância o respeito à diferença racial e de vislumbrar seu valor histórico, e para isto, a literatura africana como afro-brasileira retratam a realidade histórica de um povo advindo da África com sua riqueza cultural e naturalizada brasileira a partir da relação com outras culturas, tornando essa, parte de uma identidade própria brasileira.

Este olhar sobre a identidade negra é algo que deve ser construído desde as séries iniciais, no intuito de se desenvolver uma geração mais consciente de suas origens culturais, religiosas, sociais.

A nossa pesquisa teve o objetivo geral de analisar a prática pedagógica na educação infantil e a compreensão das docentes sobre a utilização da literatura africana e afro-brasileira para a construção e afirmação de uma identidade racial das crianças negras no grupo V da educação-infantil. No tocante

aos objetivos específicos nos propomos analisar a relação estabelecida entre a literatura africana e afro-brasileira, e o pertencimento racial dos alunos (as) negros (as), bem como, identificar as contribuições da literatura africana e afro-brasileira na construção afirmativa da identidade racial dos alunos (as).

Marco Teórico

A Construção da Identidade

Numa perspectiva antropológica, o conceito de identidade não é algo pronto, acabado, muito menos fixo ou estável, ele se constitui nas práticas sociais dos sujeitos, definidas historicamente.

Neste sentido, Novaes (1993), destaca que:

[...] O conceito de identidade deve ser investigado e analisado, não por uma importância antropológica, mas, porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos, que o reivindicam. [...] Um grupo reivindica uma maior visibilidade social, face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido. (NOVAES, 1993, p. 24-25).

Por este conceito percebe-se que a questão de identidade só pode ser usada na esfera do discurso e como recurso para a criação de uma coletividade, que constitui nosso repertório de representações. É através desse repertório mediado tanto pela história, quanto pela cultura que nos definimos negros ou brancos, heterossexuais ou homossexuais, mulheres ou homens, reafirmando nosso pertencimento a um grupo social que nos possibilita atuar como sujeitos políticos em determinado espaço cultural.

A identidade está sempre em processo de construção. Cada indivíduo constrói sua identidade pautada em valores sociais, individuais, étnicos, sexuais e religiosos. Olhando por outro viés, constata-se que o processo de globalização tem provocado crises de identidade, fundando-se em

“ideologias de homogeneidades” (WOODWARD, 2000, p.23).

A cultura de massa por vezes desconstrói a cultura local de determinados grupos, levando-os a experiências efêmeras. Entretanto, este processo de homogeneização incita o processo de resistências que tem levado ao fortalecimento e a reafirmação de identidades locais, nacionais, assim como o aparecimento de novas identidades.

Neste contexto podemos afirmar que a construção da identidade é um processo dinâmico de reelaboração, e como tal o lócus que ressignifica as identidades e as culturas.

Tomando a cultura como o fator primordial para ressignificação de identidades, concordamos com Castells (1999, p.22) quando afirma que “o processo de construção de significados com base em atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is) prevalecem sobre outras fontes de significados”.

Assim, a educação é um fator preponderante quanto a contribuição que trata do reconhecimento da formação cultural e suas relações como construção afirmativa de identidades.

Um olhar sobre a Educação Infantil

A Educação Infantil configura-se como uma etapa primordial do desenvolvimento humano, uma vez, que as relações sociais estabelecidas neste espaço contribuirão para a efetivação deste processo.

Assim, esta etapa da educação tem como objetivo garantir vagas em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade, tornando-se para estas, um direito garantido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/96, nas leis 11.114/05 e 11.274/06 que alteram a lei anteriormente citada e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como dever do Estado.

Logo, este direito e sua trajetória vai tomando uma forma organizada no que trata o universo da infância, sem descuidar de atributos essenciais a serem considerados na realidade da população como trata o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

[...] A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, valores, etc. que caracterizam a população brasileira... portadora de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. [...] (RCN, 1998, p. 77)

Olhar para a Educação Infantil no estado brasileiro nos revela diversas ações que visam garantir algum atendimento às crianças de 0 a 6 anos (até o advento da lei 11.274/06 que institui o ensino fundamental a partir dos 6 anos), principalmente no que se refere as crianças mais pobres. Durante o Brasil Colônia a educação das crianças, dava-se essencialmente no âmbito familiar ou em instituições religiosas. Para as crianças abandonadas instituiu-se a Roda dos Expostos.

Ao longo dos processos históricos a institucionalização da Educação Infantil foi tomando formato até chegar os dias atuais, mesmo com todos os avanços relativos a esta primeira etapa da Educação Básica, a realidade ainda nos aponta para dados não satisfatórios. Com base em documentos do UNICEF, 41 % das crianças negras não frequentam Educação Infantil (MEC/SECAD, 2006), dados como estes nos revelam o desequilíbrio de oportunidades entre brancos e negros desde o início do processo de escolarização.

Neste sentido, mesmo tratando das séries iniciais é relevante ressaltar o reconhecimento de políticas públicas que consideram neste âmbito educativo a importância de embasar uma formação pautada na pluralidade do que constitui nossa população, tendo em vista que desenvolver um trabalho para diversidade mesmo no início do processo educativo é um exercício de legitimar e se reconhecer pertencente de uma nação que se formou por várias culturas. Negar este fato é

privar o indivíduo de conhecer e se reconhecer como parte de algo que o constitui como um ser de identidade.

Relações raciais na escola

É no espaço escolar que em sua maioria inicia a construção da subjetividade das crianças negras, e neste, ocorrem os seus primeiros contatos com preconceitos, estigmas e racismo. A desigualdade racial nas escolas é uma realidade marcante no histórico brasileiro e o que é oferecido nestes espaços, seja da infraestrutura ao pessoal, é uma realidade marcada por lacunas que ferem os direitos dessas crianças de ter um espaço de socialização que lhes permita uma convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento. Observemos que:

Considerando a diversidade étnico-racial, sabemos que existe uma concentração maior de crianças negras em instituições como creches comunitárias e filantrópicas. Portanto, não podemos desconsiderar que a desigualdade racial no sistema educacional apontada em várias pesquisas está presente na Educação Infantil, considerando-se o acesso a essas ofertas de atendimentos, a qualidade do trabalho realizado, as condições de trabalho dos (as) profissionais que ali atuam principalmente a sua formação. (MEC/SECAD, 2006 p. 35)

Neste caso, a criança negra encontra dificuldades em se identificar com o seu grupo de pertencimento racial, uma vez que afirmar-se como negro em nossa sociedade é incorporar-se a estereótipos negativos.

Segundo Cavaleiro:

...a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco. (CAVALEIRO, 2000, p.25)

A autora expõe uma realidade que se faz presente no cotidiano escolar e que propicia o silenciamento e a internalização

do ideal de branqueamento por parte das crianças num primeiro momento e posteriormente pelo adulto. Em consequência disso, se evidencia uma resistência voltada para um preconceito implícito que dificulta inconscientemente a comunidade escolar a atentar-se para importância de se trabalhar com esta temática.

A ausência de discussões como esta na escola, desencadeia problemas crescentes de violência moral, física, social e tantas outras, já que não é incentivado o desenvolvimento por uma cultura de aceitação de si, como parte de um grupo de valor, sem rotulações de quem seja inferior ou superior, melhor ou pior, mas, propor o fazer-se educar numa perspectiva de construção do indivíduo como um ser igual, independente de etnias, raças, crenças, valores, etc. Isto é um compromisso institucionalizado, que a sociedade deve despertar em seu papel de cobrar e se fazer cumprir essa prática democrática e emancipatória, principalmente no ambiente escolar.

Construção e afirmação da identidade negra – paradoxos e iniciativas

O Brasil ainda cultiva o mito da democracia racial, buscando negar constantemente as raízes profundas do racismo em nossa sociedade, produzindo assim um “racismo cordial”. Neste sentido, nosso país não se declara racista, entretanto, continua condenando a exclusão a população negra mantendo-a vítima de estereótipos e estigmas.

Este “racismo cordial” nos leva a refletir sobre a “ideologia do branqueamento” Bento (2002, p. 27). Entretanto, estudos sobre a teoria do branqueamento revelam que esta é uma ideologia construída pela elite branca, buscando assim fortalecer seu autoconceito e legitimar sua superioridade nos aspectos econômicos, políticos e sociais.

A ideologia do branqueamento proporcionou um impacto negativo sobre a identidade do negro, levando-o a desenvolver um processo de auto-rejeição dos seus fenótipos

e a desejar a construção de uma identidade branca.

Neste sentido compreendemos a importância de se discutir os processos de construção de uma identidade negra positiva dentro da escola; para tanto, Bento (2002, p.27) afirma que “[...] mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa [...]. Além disso, mesmo que seja atribuída à questão social, a pobreza tem cor”. (BENTO, 2002, p.27).

Quando se cala diante dessas atitudes, Cavalleiro (2000, p.100), expõe que : “[...] a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo”. Neste sentido o ambiente escolar permite que a criança branca veja a criança negra como inferior e proporciona a criança negra a internalização de valores negativos a respeito de si e principalmente do seu corpo, interferindo bruscamente na construção positiva da sua identidade.

Observamos assim que questões de diversidade, respeito à diferença e socialização são temas pouco abordados na escola, principalmente na educação infantil, o que se contrapõe ao que afirma o Referencial Nacional para Educação Infantil, quanto à função da mesma que deve ser de:

[...] tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas e situações de interação. (RCN, 1998, p.23)

Nesta perspectiva compreendem-se a importância de se discutir os processos de construção da identidade, a partir do momento em que a escola se mostre como um espaço democrático para promoção de práticas sociais e com isto se apresente contrária a estigmas que excluem as manifestações religiosas, gênero ou raça.

Para que a escola venha a se tornar um espaço democrático, aberto a discussões que visem uma sociedade mais igualitária,

é indispensável à mobilização dos interessados por esta. Para tal, Gomes (1995) destaca que:

Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação [...] é necessário uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade não basta! (GOMES, 1995, p.188-189)

Para a autora é responsabilidade da escola se comprometer e romper com a visão escravocrata e abolicionista buscando mostrar a História da África e das culturas africanas e afro-brasileiras não mais sem referências positivas e sem tradição, mas com a cosmovisão que permitam construções positivas de identidade raciais.

A literatura africana e afro-brasileira pode ser utilizada como uma proposta didática que possibilitem a construção afirmativa da identidade racial, uma vez que os mesmos discutem aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil e fomentam o pensar criticamente sobre a diversidade de realidades que permeiam nosso cotidiano.

A opção em focar os contos foi construída a partir da compreensão de que na Educação Infantil, as crianças começam a ter contato com as narrativas literárias que fomentam seu imaginário; neste universo com reis, rainhas, cavaleiros e suntuosos castelos, acaba por deixar suas marcas eurocêntricas na subjetividade das crianças.

A literatura africana e afro-brasileira vem se contrapor a hegemonia dos contos de fadas, a medida que apresentam personagens negras e negros, para além dos safares, tribos e turbantes coloridos, mas como sujeitos históricos participantes ativos e orgulhosos de sua cultura e do seu pertencimento racial.

O trabalho com a literatura africana e afro-brasileira permite também o contato com literaturas desconhecidas ou marginalizadas pela escola; a valorização desta cultura

apresenta a África como um continente multicultural e permite a construção de imagens positivas de negras e negros, rompendo assim com a imagem do negro aculturado, vítima da destruição pelos brancos, dos seus valores culturais e mostrando o negro como sujeito histórico, inserido em estratégias de poder, afirmação política e reformulação positiva de sua identidade.

Caminhos metodológicos

O desenvolvimento desta pesquisa se estruturou inicialmente no estudo teórico que permitisse aos investigadores um aprofundamento dos conceitos sobre Identidade, Educação Infantil, relações raciais no ambiente escolar e afirmação da identidade negra, que no mais, contribuíram na construção de uma análise apurada da realidade vigente nas escolas no que tange a prática educativa na perspectiva proposta.

Para concretização desta pesquisa, embasamo-nos na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2007), “se ocupa, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, trabalhando assim com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atividades” (MINAYO, 2007, p. 21).

Quanto aos instrumentos de pesquisa, optamos pela observação que acontece num contexto natural, possibilitando uma relação maior entre o pesquisador e o objeto de estudo. No que refere as entrevistas, optamos pelas semiestruturadas, que por serem formadas por perguntas abertas e fechadas nos possibilitou uma dinâmica maior nos questionamentos tornando assim mais agradável as entrevistas com as crianças.

Para análise dos dados utilizaremos a análise de conteúdo, que de acordo com Chizzotti (1998):

[...] é um método de tratamento e análise de informações, cujo objetivo é [...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto e latente, as significações explícitas ou ocultas. (CHIZZOTTI, 1998, p.98)

Deste modo, fez-se necessário uma investigação no ambiente da sala de aula pautada nos contos africanos e afro-brasileiros que permitissem tecer a construção da identidade racial das crianças negras, para tal, foram utilizados livros de contos africanos e afro-brasileiro disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), trabalhados em sala de aula e acompanhados pelos pesquisadores que realizaram observações, aplicação de entrevista com alunos e professores.

Por fim, realizamos uma análise interpretativa dos dados, apoiados no referencial teórico da análise temática de conteúdo do material coletado que nos permitiu um novo olhar quanto à realidade educativa, no que concernem os aspectos da afirmação da identidade racial nos alunos da educação infantil.

Para tal construção, buscamos situar alguns fatores que subsidiam o foco de nossa pesquisa, tratamos assim, em enfatizar dentro do desenvolvimento desta, três categorias: A construção da afirmação da identidade, o pertencimento racial e o respeito a diversidade, tendo em vista, que estes são eixos norteadores da proposta de nossa investigação, como também, estarão postas intrinsecamente dentro de nossas análises.

Apresentando os sujeitos da pesquisa

Em nossa pesquisa observamos e entrevistamos duas turmas de Educação Infantil, de duas escolas municipais de Olinda. Quanto aos sujeitos, selecionamos 20 crianças com idades de quatro e cinco anos, e duas professoras da educação infantil. Observamos o grupo V da escola YLÊ* e o grupo V da escola MADIBA*. Os critérios de escolha do nosso campo de pesquisa tomou como base o fato de que tanto a escola YLÊ*, quanto a escola MADIBA* foram nosso campo de observação durante nossas disciplinas de Pesquisas e Práticas Pedagógicas, bem como o número de crianças negras frequentando a educação infantil nas mesmas. O fato de já conhecermos a

comunidade escolar das duas instituições facilitou nosso acesso e permanência nas mesmas. A escola YLÊ* oferece as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. A escola atende a comunidade em três turnos: manhã, tarde e noite. A mesma também oferece o programa Mais Educação*, programa Segundo Tempo, Programa Saúde na Escola e Programa Escola Aberta. A escola MADIBA* apresenta a mesma estrutura da escola YLÊ* com o diferencial de que, por a escola MADIBA ter um número menor de alunos ela não é contemplada com o programa Escola Aberta. Quanto às professoras entrevistadas, todas são graduadas, sendo uma graduada em Letras, e a outra em Pedagogia. No que se refere à pós-graduação, as duas professoras entrevistadas possuem títulos, sendo uma especialista em educação integral e a outra em gerenciamento pedagógico.

No que se refere ao tempo de docência as professoras assim se apresentam:

- » *Professora um, docente da escola YLÊ*, tem quinze anos de docência, cinco desses dedicados à educação infantil.*
- » *Professora dois leciona na escola MADIBA* há quatorze anos e há sete está na educação infantil.*

Preparando as rodas de contos

Para analisarmos como a literatura africana e afro-brasileira pode contribuir para a construção e afirmação de uma identidade racial das crianças negras, sugerimos as professoras envolvidas na pesquisa, que nas rodas de contos fossem lidos livros que fizessem parte da literatura acima citada. Como elas afirmaram não conhecerem livros deste repertório, sugerimos que as mesmas fizessem uma busca na biblioteca. Após as buscas, elas encontraram alguns livros de literatura africana e afro-brasileira e junto com elas selecionamos quatro livros: O casamento da princesa, SISTO (2009);

Ulomma: a casa da beleza e outros contos, SUNNY (2006); As

tranças de Bintou. DIOUF (2005) e o Cabelo de Lelê, BELÉM (2007).

As professoras ficaram livres para escolherem os livros que julgassem mais interessantes e justificaram suas escolhas afirmando que os livros escolhidos mostravam o negro pertencente a uma família. Príncipes, princesas e heróis, com ilustrações bem definidas nos quais, o belo predomina, e dessa forma sendo contrário as imagens que costumam retratar o negro em situações sobre humanas ou inferiorizadas.

Após a escolha dos livros, sugerimos que as professoras preparassem sequências didáticas para orientar a utilização dos mesmos nas rodas de contos. Esta proposta nos revelou mais um desafio na pesquisa: as professoras alegaram terem dificuldades de construir sequências didáticas. Diante desse fato marcamos um momento com elas para que pudéssemos ajudá-las a prepararem-nas (preparar as sequências didáticas)

Nas sequências didáticas, garantimos que todas as histórias fossem lidas pelas professoras nas rodas de contos. Vale salientar que as entrevistas tanto com as crianças, quanto com as professoras ocorreram em dois momentos distintos: antes das leituras dos livros escolhidos e após as atividades propostas nas sequências isso nos ajudou analisar melhor os resultados.

Análise dos dados

Abena e Ulomma, novos modelos de princesa e rainha

Para leitura desses contos foram marcados dois momentos distintos, com cinquenta minutos cada um, em dois dias diferentes. A primeira roda de contos ocorreu na escola Ylê* e o conto escolhido para o trabalho foi “O Casamento da Princesa”, no qual, a personagem central é Abena, uma bela princesa negra que é disputada pelo Rei da Chuva e pelo Rei do Fogo.

As crianças foram organizadas em círculo e ouviram atentamente ao conto, bem como observaram com atenção as ilustrações, uma vez que, ao mesmo tempo que fazia a leitura, a professora mostrava as gravuras do livro e fazia perguntas do tipo “*qual a cor da pele da princesa Abena?*” “*Como é o cabelo de Abena?*” “*Alguém aqui tem os cabelos iguais aos cabelos de Abena?*”

Malê, uma menina de cinco anos falou ao observar a princesa Abena “*olha ela tem o cabelo parecido com o meu... meu cabelo é cortado porque dói quando minha mãe pentear, então ela cortou... e o da princesa Abena é igual ao meu e ela é princesa e ela é linda.*”

Diante da fala de Malê percebe-se que ela se reconheceu na princesa Abena neste sentido Abramowicz (2006 p.32) nos aponta que “... sempre nos unimos a algo com o qual nos identificamos e que seja familiar para nós.” De certo, se tivéssemos escolhido um conto de origem europeia, provavelmente Malê não teria se posicionado.

O conto Ulomma foi o primeiro a ser lido na roda de contos da escola Madiba. Ulomma é uma rainha que se ver desprezada pelo Rei por não poder ter filhos, mas, uma semente mágica muda toda a estória. As crianças foram também postas em círculo e à medida que a professora lia a estória ela garantia que todos observassem as imagens do conto, ao mesmo tempo em que instigavam as crianças com perguntas como: “*Alguém aqui se acha parecida com Ulomma ou com o filho dela?*” Nesse momento Banto um aluno de quatro anos gritou “*Essa mulher é feia, preta e careca e parece Sasu!*” (Sasu – coleguinha negro), Sasu protestou “*Não sou eu não, eu tenho cabelo de jogador!*” percebemos que a professora não fez nenhuma intervenção, apenas ameaçou deixar Banto sem a hora de recreio se ele não parasse de incomodar Sasu.

Diante dessa situação a escola se cala e o professor por sua vez não se posiciona tomando como aliados a vista grossa e o silêncio, ou tentando resolver o conflito com punições. Neste sentido, Abramowicz (2006 p. 68) afirma que o silêncio

do professor pode ser motivado por várias razões: falta de formação para tratar da questão racial, desconhecimento da história e da cultura africana ou a crença que não existe racismo.

Quanto ao posicionamento de Banto que é menino de cor branca, a autora supracitada ressalta que os brancos também são atingidos pela ideologia do branqueamento porque incorporam um sentimento de superioridade em relação ao outro, seu diferente.

Logo após a contação das estórias, as professoras dispararam a seguinte consigna: *“agora vocês vão fazer um autorretrato, vão desenhar vocês mesmos e depois pintar com muito capricho.”* (nesse momento foi entregue lápis, papel e lápis colorido); as crianças realizaram as atividades e algumas crianças negras usaram lápis marrom ou preto para pintarem seu autorretrato.

Entre tranças, birotos e cachinhos.

As Tranças de Bintou foi o segundo conto escolhido para ser lido na escola Madiba. Este livro conta a estória da menina que não gostava dos seus birotos e queria ter lindas tranças como sua irmã mais velha.

As crianças foram organizadas em círculo. A professora começou fazendo a seguinte colocação: *“Hoje vamos conhecer uma nova estória que aconteceu lá na África.”* As crianças foram unânimes em perguntar se o conto falava de leões e girafas. Mas quando a professora mostrou as gravuras e começou a contar a estória Mogê; um menino de quatro anos gritou *“olha a menina tá chorando porque ela é preta e feia...”*

Diante da colocação de Mogê, a professora retrucou: *“Mogê, cale a boca, a Bintou é linda, mesmo sendo dessa cor, papai do céu criou cada um de uma cor, é ele quem quer assim...”* A fala da professora, frente à colocação de Mogê, mostra como o espaço escolar naturaliza o racismo, reduzindo a um querer divino e a uma banalização marcante da cor, história e cultura de um povo. Neste sentido concordamos

com Cavalleiro (2000) quando ela afirma que:

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALEIRO, 2000, p.98)

Quanto a fala de Mogê percebemos que mesmo as crianças pequenas já percebem com muita nitidez as diferenças raciais e neste sentido, Abramowicz (2006, p.70) afirma que certas posturas “.cristalizam determinadas atitudes preconceituosas em relação aos que não apresentam as suas características físicas”.

Os cabelos de Lelê foi o segundo conto lido na escola Ylê*, Lelê é uma menina brasileira que intrigada com os seus cabelos, vai buscar explicação em um livro muito especial. Sentados em círculo, as crianças ouviam atentamente o conto e observavam com curiosidade todas as gravuras do livro. Durante a contação a professora perguntava se as crianças estavam gostando do conto, se estas conheciam alguém que se parecia com Lelê e quem na sala se parecia com a mesma.

Kênia e Onilê identificam o fenótipo de Lelê em seus familiares e nelas mesmas.

“Minha irmã pareceu com ela (Lelê), minha irmã tem um cabelo desse.” (Onilê).

“Meu cabelo é assim, muito fuá, mas o cabelo dela é bonito, o meu é assim.” (Kênia, 04 anos).

Após a contação dos contos, a professora propõe uma atividade que seria desenhar os personagens que mais chamaram a atenção nos contos trabalhados, após a atividade, todos expuseram seus desenhos.

No que se refere ao conto das Tranças de Bintou, das dezessete crianças apenas uma retratou Bintou, se identificando com a mesma, porém durante a contação, ela não se manifestou, dentre as demais, seis pintaram os personagens numa

tonalidade mais aproximada do branco, quando questionadas o porquê da escolha da cor para representar a pele, já que todos os personagens eram negros.

Algumas crianças se manifestaram dizendo que: “*Mas, o cabelo dela não é grande!*” Desse modo, pareceu-nos que as crianças apresentavam certa dificuldade de aceitar a beleza negra propriamente como se apresentavam nos livros e o cabelo era um elemento muito forte para identificação e reconhecimento da beleza negra. Os restantes desenharam outros personagens do livro e foram fiéis a cor dos mesmos.

Com o conto *Os Cabelos de Lelê*, os alunos demonstraram mais receptividade e quando solicitados a desenhar a personagem todos foram fiéis à cor da pele, e quanto aos cabelos, como o livro apresenta variadas formas de penteados, eles foram bem criativos ao representá-los.

Destaca que a postura das educadoras ao terminarem as atividades propostas pela roda de contos foi idêntica: nenhuma das duas retomou os contos ao retornarem a sala de aula, o que nos dá a entender que para elas não passou apenas de uma experiência isolada.

O que dizem as entrevistas com as professoras da educação infantil?

A entrevista na Escola Ylé* é representada pela professora 1 e da Escola Madiba* pela professora 2 - tanto a professora 1 quanto a 2 destas escolas admitiram não ter recebido nenhuma formação tratando da temática sobre afirmação racial, expressando insegurança quanto a experiência proposta com os contos africanos e afro-brasileiros, já quanto a identificação de discriminação racial em sua sala de aula e de como as mesmas mediam tais conflitos, a professora 1 diz que “*já existiu e o problema é combatido ou resolvido com política de conscientização, debates e muita conversa sobre o tema*”, a professora 2 afirma que “*até o momento não houve esse fato*” neste último caso, percebe-se um estranhamento

pelo fato da última professora que após 14 anos de experiência e cinco na turma de Educação Infantil expõe não identificar situações de discriminação racial em sala de aula. A esse respeito Cavalleiro (2001 p.146) alerta que, “A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial.”

Quando perguntado se as professoras conheciam algum conto africano ou afro-brasileiro e quais, a professora 1 diz que “*sim, Kiriku é um conto infantil africano que fala sobre as aldeias indus e seus ancestrais*”, a professora 2 diz que “*não*”. Quando indagadas se as mesmas tem conhecimento da existência de contos africanos e afro-brasileiros no acervo da escola a professora 1 diz “*não*” e a 2 “*não sabe informar*”, neste ponto percebe-se que a questão em se trabalhar com as crianças a questão da construção da afirmação racial, não é algo a ser considerado relevante, principalmente para professora 2 que ao ser perguntada sobre se esta teria dificuldades para trabalhar a questão racial na escola a mesma afirma que: “*acredito que não, devido ao fato dos alunos serem muito pequenos e aceitarem as diferenças de cada um*”. Quanto a professora 1 explicita que “*até o momento não surgiram problemas*”, as falas revelam que a questão em discussão não é uma problemática que deva ser atribuída um grau de destaque, já que para uma destas as diferenças é algo bem aceitável pelas crianças.

Deste modo, se não existe problemas ou conflitos neste sentido, não parece ser interessante à proposta objetivada pela pesquisa, no entanto, alguns fatores apontam para estas posturas começando pela falta de formação, pelo não reconhecimento do problema que em contradição se faz pela afirmativa de ambas profissionais da existência do racismo como conflito na escola, porém, não admitido nas turmas das mesmas, tornando assim algo preocupante no que tange as relações raciais, neste sentido Cavalleiro (2000), enfatiza que:

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência

de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta. (CAVALEIRO, 2000, p. 20).

A entrevista finaliza com a questão: se a professora acha que os contos infantis podem contribuir para formação da identidade das crianças na educação infantil e por quê? Notamos nas respostas um peso de contradição diante do que foi exposto por elas anteriormente, a professora 1 admite que *“sim, pois é a partir de criança que se costuma entender a cultura negra coisa que muita gente ainda não sabe”*, a professora 2 também afirma que *“sim, porque se houver mais livros abordando questões como o racismo, as crianças já vão formando uma consciência crítica sobre certos assuntos e vão se tornar cidadãos esclarecidos e livres de qualquer tipo de preconceito”*.

É notória a contradição das profissionais de educação que ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de se trabalhar com os contos africanos e afro-brasileiros para construção da identidade das crianças negras, se mostram desinteressadas pela temática justificando que o problema em questão não é algo presente em suas turmas. Essa postura de negação é reflexo do próprio racismo não admitido como uma problemática social geradora de desigualdades. Nesta perspectiva, Cavalleiro (2000) destaca que:

Compreender-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo das diferenças ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (CAVELEIRO, 2000, p. 26).

O que dizem as entrevistas com os alunos?

Foram entrevistadas ao todo 20 crianças nas escolas que participaram da pesquisa. O questionário com perguntas semiestruturadas propiciou uma entrevista que demonstrou com clareza a realidade no que tange a questão racial no âmbito educacional, referente a contribuição dos contos na construção afirmativa da identidade do indivíduo.

Neste sentido, percebemos uma semelhança quase que unânime nas respostas das crianças, partindo do que é proposto a estas na abordagem da pesquisa.

Quando indagamos quanto à questão do que é oferecido com relação à contação de histórias em sala de aula as crianças responderam com a mesma concordância citando os contos europeus como: Chapeuzinho vermelho, Cinderela, A Bela e a Fera, Branca de Neve e os Sete Anões, dentre outros. Percebemos a partir deste contexto que os contos utilizados em sala de aula em sua maioria são de cultura predominantemente branca, como destaca o MEC/SECAD (2006) que:

Principalmente com relação aos contos, sempre se enfatizam aqueles da tradição européia, como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros. Não trazemos para a cultura escolar e para a cultura infantil os contos africanos, indígenas, latino-americano, orientais. Para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos. (MEC/SECAD, 2006, p.171).

Quanto a serem perguntados a respeito da preferência dos contos e dos personagens que eles mais gostam e o motivo, as respostas se assemelharam bastante, os contos sem nenhuma surpresa são os já citados e os personagens que eles mais gostam parte do desejo aspirado pela “beleza” destes, sejam pelos seus longos cabelos, os olhos verdes ou azuis, suas vestes e tanto mais, outras crianças partiram do contexto dos personagens mais engraçados ou mesmo tidos como bons. Neste sentido, Cavaleiro (2001) adverte que:

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

Esta autora fundamenta a realidade refletida na sociedade que na verdade é construída no âmbito escolar, porém, tal realidade é negada e omitida pelo não reconhecimento da importância em tratar a construção do pertencimento racial.

Numa pergunta mais incisiva e considerando que a maior parte da turma é afro-brasileira, nos surpreendeu as respostas partindo da identificação que estes constroem deles próprios. Desta forma, citaremos alguns desses fragmentos que nos proporcione uma dimensão real de como as crianças se percebem:

Procuramos saber se as crianças se achavam parecidas com alguns dos personagens e por quê?

Luanda: *“Não, porque é, não sou princesa, eu sou morena e o meu cabelo os meninos falam que é Assolan (esponja de aço). Eu chorei, mas eu não ligo, eu queria ter o cabelo de Bela.”*;

Dandara: *“Não, porque sou preta e não tem princesa preta, só tem princesa do cabelo bom grande e igual a Branca de Neve.”*;

Zambi: *“Sim, com os príncipes, porque meus olhos são parecidos com os olhos dos príncipes.”*;

Zalunda: *“Sim, Bela porque ela é bonita e tem um corpo bem magrinho como o meu.”*

Diante dessas falas percebemos que as crianças absorvem as representações negativas que se refere a sua identidade e começam a buscar valores e características brancas. Neste sentido (Bento 2009, p.25) nos aponta que: [...] O branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se com o

branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Investigar a questão racial nas escolas não foi uma tarefa fácil. O primeiro desafio foi encontrar nesses locais, livros de literatura infantil que trouxessem personagens negros ou que tratasse da temática racial, o que se contrapõe ao fato de que o MEC através do FNDE, tem distribuído nas escolas livros que trazem essa temática.

Observamos também a ausência de um referencial afirmativo da cultura negra, algumas de nossas visitas ocorreram durante a preparação para o folclore e o Saci, personagem negro do imaginário popular, estava retratado como um moleque negro, encapetado, que perdeu uma de suas pernas por causa das maldades que pratica o que reforça “a precariedade do modelo satisfatório e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros” (CAVALLEIRO, 2000 p.25).

Nesse contexto resta às crianças negras se aproximarem do ideal branco e se distanciarem cada vez mais de tudo que se refere ao negro, negando sua cor, seu cabelo, enfim de sua identidade racial.

As crianças negras no ambiente escolar têm motivos de sobra para odiar a sua cor, uma vez que, não é comum neste espaço o respeito à diversidade mesmo com todo avanço tecnológico, políticas públicas e inovações das práticas educativas, a escola continua sendo um excelente lugar para a prática de desrespeito a diversidade de forma muito sutil e sofisticada, uma vez que, o mesmo está impregnado nos livros didáticos, nos currículos, nos planejamentos e no fazer pedagógico dos educadores.

Partindo de um olhar apurado de nossa análise, a identidade é compreendida como um conjunto de tradições e costumes que se constituem em um processo de exercício de cidadania dos indivíduos e responsável pela vitalidade dos grupos sociais na contemporaneidade. Para se afirmar positivamente, a identidade das crianças negras dentro do espaço escolar é preciso se posicionar frente ao ideal de branqueamento, a

beleza europeia e ao racismo, rompendo assim, as barreiras do preconceito e repensando as práticas pedagógicas, bem como, criando uma cultura de valorização a identidade, ao pertencimento racial e ao respeito à diversidade.

Considerações finais

Nossa pesquisa, não intenciona apresentar os resultados de forma generalizada. Desse modo, constatamos algumas questões que julgamos fundamentais para a construção e afirmação da identidade da criança negra, tomando como ponto de partida a literatura africana e afro-brasileira.

Os resultados apontam que mesmo na Educação Infantil, o preconceito já é praticado de maneira muito efetiva pelas crianças, embora este fato pareça ser desconhecido pela maioria das docentes.

A comunidade escolar parece não enxergar a questão racial, provavelmente isso ocorre pela falta de formação continuada dos professores, e como consequência disso, as crianças negras não encontram referenciais na escola que corroborem com a formação afirmativa de sua identidade, restando a elas a estética branca tão aclamada.

A escola enquanto espaço de formação de identidade e responsável por suscitar o respeito à diversidade deve repensar suas práticas educativas, pois quando, essas práticas não dão lugar a um trabalho sistemático no qual, a questão racial não é tratada como folclore ou em datas comemorativas, o espaço escolar continuará contribuindo para uma imagem estereotipada e exótica do negro.

Constatamos que o trabalho sistemático e contextualizado com a literatura africana e afro-brasileira permite a algumas crianças negras enxergar beleza no seu pertencimento racial, na sua pele e nos seus cabelos, contribuindo assim com a formação afirmativa da identidade delas. Neste sentido, os contos propõem o rompimento da ideia escravocrata, mostrando assim, a história da África e de sua cultura com

referenciais positivos em seus diversos aspectos.

Compreendemos que nossa pesquisa ocorreu em pouco tempo e com limitações, porém, temos clareza que apontamos elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais igualitária, buscando na diversidade o respeito ao reconhecimento do negro como sujeito histórico desde a Educação Infantil.

Referências

ABRAMOWICZ, A. *Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2006.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (orgs.) Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BORGES, PEREIRA, J. B. “A criança negra: identidade étnica e socialização”. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 63. São Paulo: 1987. PP.41-5.

BELÉM, V. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*

CASTELLS, M. *O poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALEIRO, E. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In. CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. – São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIOUF, S. A. *As tranças de Bintou*. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

FEIJÓ, P. C. B. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade. Aspectos administrativos, jurídicos e práticos*. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1250, 3 dez. 2006. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/9238>>. Acesso em: 18 jun. 2011

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

NOMES AFRICANOS. Disponível em <http://www.nomesafricanos.xpg.com.br/> Acesso em 30 de outubro de 2011.

NOVAES, S. C. *Jogo de Espelhos*. São Paulo: EDUSP, 1993.

SISTO, C. *O casamento da princesa*. São Paulo: Prumo, 2009.

SUNNY. *Ulomma: A Casa da Beleza e outros contos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomaz Tadeu & HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

As contribuições do ensino da arte para a educação das relações étnicorraciais na escola

Francine Freire de Vasconcelos¹⁴

Dayse Cabral de Moura¹⁵

Introdução

Há séculos, os povos produziam saberes e estabeleciam trocas destes conhecimentos a fim de expandir seus horizontes culturais. Porém, foi no século XV, com as grandes navegações, que estes diversos conhecimentos entraram em contato fecundo. Os conhecimentos dos povos orientais e ocidentais se chocaram provendo a ambas as culturas novos significados e tecnologias. No entanto, este contato não se estabeleceu de forma harmônica, favorável onde as grandes potências europeias dominaram as novas terras, escravizando, catequizando ou dizimando os habitantes que ali preexistiam (SANT'ANA, 2005).

A construção da identidade nacional brasileira também seguiu a imposição violenta da cultura eurocêntrica, dizimando populações indígenas e trazendo os povos negros africanos como escravos para o trabalho forçado. O negro era visto como não humano, sem alma e sua cultura e saberes foram desqualificados. O primeiro ato para legitimar a discriminação de um grupo de pessoas é desumanizá-lo, sendo o que ocorreu com os africanos escravizados que foram reduzidos a uma espécie de inumano universal. Esta denominação racista e preconceituosa tem sua origem no processo de colonização do Brasil e perpetua-se até os nossos dias (SANT'ANA, 2005).

A instituição escolar, como um instrumento de produção

¹⁴ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. freirefrancine@gmail.com

¹⁵ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – UFPE. mouradayse@yahoo.com.br

de conhecimentos, é uma das principais responsáveis por manter este ideário racista em nossa sociedade. No entanto, este preconceito se apresenta nos currículos de forma velada. A escola contribui para a perpetuação do mito da democracia racial, ou seja, onde as três etnias branca, negra e índia, convivem de forma harmônica e respeitosa. O currículo escolar não apresenta os saberes dos povos colonizados. Estes, quando expostos, são apresentados de forma superficial e folclórica, dando pouca importância para o papel destas culturas na moderna sociedade brasileira (MUNANGA, 2005).

Segundo Munanga (2005) a educação monocultural compromete o papel do educador no processo de formação e construção da cidadania. Ele afirma que por sermos frutos de uma educação eurocêntrica poderemos reproduzir os preconceitos que permeiam nossa sociedade mesmo que inconscientemente.

O currículo escolar está diretamente ligado às relações de poder, que estão presentes nas variações do conceito de verdade e realidade, visto que são regidos por aqueles têm o poder de narrar o outro, estabelecendo assim o que tem ou não estatuto de realidade (MUNANGA, 2005).

Dessa forma, o autor afirma que as práticas curriculares podem significar um cruel espaço de dominação, exclusão e subalternidade cultural. Compreendemos que o racismo é um dos graves problemas que afeta nossa sociedade. As vítimas de discriminação racial convivem com medo de serem hostilizadas, talvez fiquem aflitas quando entram numa loja, cruzam com um grupo de pessoas, mudam de escola ou vão a uma reunião social. Além disso, as vítimas podem receber atendimento médico e educação de baixa qualidade, ter poucos privilégios sociais e direitos legais e achar difícil arranjar um emprego (2009).

Quando apoiado por autoridades, o racismo pode levar a horrores como a limpeza étnica e o genocídio. Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos mencionar que

todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade, os racistas, acreditando na superioridade biológica, cultural e moral de determinada raça, ou população, povo ou grupo social, vem cometendo extremas injustiças contra os negros, tolhendo sua liberdade e provocando seu adoecimento (MUNANGA, 2005).

De acordo com Munanga (2005) as leis não são capazes de acabar com os preconceitos, mas a educação é capaz de oferecer a todos a possibilidade de questionar e desconstruir o mito da superioridade entre os grupos humanos (MUNANGA, 2005). Corroborando com Munanga (2005) Fanon (2008) afirma “que a educação pode contribuir para transformar o negro em um ser de ação e que isso é importante por causa das barreiras à liberdade em ambientes racistas”.

A educação das relações étnicorraciais se apresenta, na atualidade, como uma possibilidade para tratar a diversidade, através do incentivo à produção do conhecimento sobre a pluralidade étnicorracial, e da reeducação de atitudes, posturas, e valores dos cidadãos tornando-se capazes de dialogar, negociar e interagir com diferentes culturas.

Neste contexto, buscamos promover uma reflexão sobre a importância da educação das relações étnicorraciais e o ensino da Arte. Visto que Barbosa (2008) apresenta a arte como expressão pessoal e cultural, ferramenta essencial para a identificação dos costumes e o desenvolvimento social.

O interesse de estudar essa temática partiu de nossas experiências pessoais e profissionais. A partir de nossa experiência na academia onde participamos de um grupo de estudo que tratava das questões étnicorraciais; na escola, ainda por a arte fazer parte da nossa vida e prática pedagógica.

Além disso, a vivência no Programa Conexões de Saberes (PROEXT), atuando no Programa Escola Aberta em escolas Municipais do Recife, foi de muita importância pois, a prática com projetos envolvendo artes visuais nos possibilitou uma melhor interação com a comunidade. E por participar de

um grupo religioso que por meio da arte do ensino por levar informações importantes às pessoas, levando-as a refletirem, gerando mudanças na qualidade de vida das mesmas, eliminando conflitos étnicorraciais, religiosos e sociais, porque todos refletem a cultura da não violência, procurando cultivar o amor ao próximo.

Acreditamos no poder do ensino da arte assim como Barbosa (1998) afirma que um ensino da arte crítica, nos leva a uma reflexão da sociedade e nos faz discutir as diferenças e sensibilizar nossos alunos sobre a importância e a riqueza dessa diversidade em todos os aspectos. Ela concebe, também, o conteúdo da Arte nas instâncias da Abordagem Triangular que implica em fazer, ler, contextualizar e sistematizar. A autora aplica e divulga essa proposta para o ensino da Arte, difundindo a necessidade da leitura crítica de imagens, a partir dos anos 80. A mesma trata a Arte como área de conhecimento específica. A Arte também pode ser vista como disciplina teoria e práxis necessária, melhorando qualitativamente o ensino.

Barbosa (1998) enfatiza que o ensino da arte é integralizador:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica [...]. A educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária (BARBOSA, 1998, p. 40).

Com essas palavras podemos entender que o processo pedagógico deverá buscar a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir. Promover a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas e múltiplas. É nesse sentido que a Lei 10.639/2003, fruto da luta dos movimentos sociais negros exige que as escolas efetivem o ensino sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Nesse trabalho, esperamos contribuir de forma significativa para a reflexão dos leitores acerca das contribuições do ensino da arte para a educação das relações étnicorraciais na escola, destacando a história, cultura e arte dos povos africanos e afro-brasileiros. Apontamos as muitas contribuições que o povo negro deu por produzir conhecimentos, epistemologias, falar por si mesmo e lutar pela autodeterminação dos povos estigmatizados como a população negra.

Acreditamos no potencial da educação para minorar os efeitos negativos do racismo. Munanga (2005) sugere obliterar o passado de muitos anos de exclusão do negro na sociedade brasileira. O autor assegura que só será possível quando professores e alunos deixarem de ser diluídos no social, ou seja compreender que a questão não é simplesmente de classe social, e perceber que há uma cultura racista que envolve sem distinção, pobre e rico em todas as sociedades.

Esse argumento evidencia a necessidade de uma conversão do olhar do profissional, tendo em vista a sua influência em sala de aula, como agente que desempenha um papel fundamental por transmitir muitos saberes e vivências e que contribui para construção do conhecimento dos/as estudantes. Sugerimos que as múltiplas formas de expressões artísticas poderão ser trabalhadas na escola e que é necessário buscar estratégias que viabilizem uma prática pedagógica inclusiva.

Compreendemos que a arte é algo que pode nos dar prazer, educar, confortar, e que as diversas expressões artísticas poderão para a educação das relações étnicorraciais na escola, incidir em um resultado eficaz.

Devemos buscar ressaltar a importância do negro na formação da riqueza cultural, econômica e social. A luta para reverter esse quadro deverá ser efetiva e intensa, acreditamos que a educação é capaz de oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir o mito da superioridade entre grupos humanos (MUNANGA, 2005).

Compete à escola promover a interação entre saber e prática relacionadas às Histórias, às sociedades e às tradições, permitindo uma relação ensino/aprendizagem efetiva. Segundo Barbosa (2010) as diversas manifestações artísticas viabilizam a conscientização pessoal e social. No entanto, o ensino da arte ainda está sendo praticado nas datas comemorativas, na produção de presentes. Sendo assim, a livre expressão ainda não é uma realidade, os alunos não tem acesso ao conhecimento de mundo, impedindo que a arte cumpra seu papel (BARBOSA, 1998).

Apresentamos como objetivo geral desta pesquisa, analisar as contribuições do ensino da arte para o desenvolvimento da Educação das Relações étnicorraciais no ambiente escolar e objetivos específicos; identificar e caracterizar as iniciativas relacionadas ao ensino da arte e a educação étnicorraciais na escola e identificar as concepções dos docentes e discentes do Ensino Fundamental sobre o racismo e como estabelecem uma relação com o ensino da arte.

Referencial teórico

A Lei 10639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica:

Nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca... Far-se-á por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (CNE/CP 003/2004).

O Conceito de arte

Sabemos que não existe um conceito determinado sobre arte, mas explicitaremos a seguir as concepções sobre arte de autores como: Figueiredo (1991) e Barbosa (1998; 2010). Segundo Figueiredo (1991) a arte pode ser:

A expressão de uma ideia, de uma emoção, de um sentimento, através de imagens e símbolos. A arte ensina a vida em toda a sua dimensão e é tudo que nos encantam os olhos e nos sensibiliza o coração. Arte 'pode ser uma pintura, uma escultura, um desenho a bico de pena, uma sinfonia, um texto (FIGUEREDO, 1991, p. 03).

Segundo Barbosa (2008) a Arte se caracteriza pela sua impossibilidade de sua definição, o caráter da linguagem “presentacional” da arte torna difícil defini-la em outra linguagem como a discursiva ou a científica. Mesmo assim milhões de livros sobre arte buscam defini-la. A autora afirma que cada definição depende da ideia de quem a define e da época que testemunha a formulação. Arte como emoção, arte como intuição, como cognição. De acordo com Barbosa (*ibid*) para definir arte ela citaria que: Arte é artefato e não natureza, Arte é linguagem presentacional que pode intertextualizar com outras linguagens, Arte é emoção representada de forma comunicável, portanto passando pelo crivo do inteligível. Arte é conhecimento onde todas as funções mentais participam: intuição, inteligência, emoção, um saber que é despertar da consciência de ver e fazer arte. Arte é tudo isso e acrescenta que arte é um divertimento que tem o poder de levar a pensar e às vezes transformar a própria arte, quem a faz, quem a vê e a sociedade.

Ainda, a autora enfatiza que por meio do ensino das artes tem-se a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam um grupo social:

“Através da poesia, gestos, imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia não podem dizer por que elas usam outro tipo de linguagem a discursiva e a científica, que

não são capazes sozinhas decodificar nuances culturais”. Dentre as artes, a visual, tendo a imagem como matéria prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. (BARBOSA, 1998, p. 16).

Através das linguagens artísticas podemos expressar a cultura de um povo ou grupo social, e que as artes visuais utiliza a imagem como meio de se perceber quem somos e o que está envolvido na sociedade que estamos inseridos. A arte como expressão pessoal e cultural é essencial para a identificação dos costumes e o desenvolvimento social. A seguir enfatizaremos sobre a arte/educação e sua trajetória na educação brasileira.

Arte/educação no Brasil

Segundo Barbosa (1983), artes tem sido uma matéria obrigatória no Ensino Básico. Sua introdução no currículo escolar foi estabelecida, em 1971, os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal 5.692, denominada “Diretrizes e Bases da Educação”. Essa lei estabeleceu uma educação que começou a profissionalizar a criança na 7ª série com o intuito de capacitar mão de obra para as companhias multinacionais. Barbosa (1983) ainda afirma que naquele tempo havia um movimento bastante ativo das Escolinhas de Arte, que tentava desenvolver, desde 1948, a autoexpressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. De acordo com Silva (2010) a formação dos professores para o ensino da arte vem ocorrendo sistematicamente desde a metade do século XX.

Na realidade, essa prática foi instituída na década de 1950, pelas diferentes instituições que faziam parte do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), através da realização de cursos de formação inicial e continuada, especialmente, para os professores que atuavam nos anos iniciais da escolarização. (SILVA, 2010 p. 163)

Em 1971, havia 32 Escolinhas de Arte espalhadas por todo o país, sendo a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. As crianças da educação

infantil cantam, moldam, dançam, representam e desenham enquanto iniciam seu processo de letramento, mas à medida que avança a Educação Básica, a arte frequentemente perde espaço. Convém salientar, que as artes existem desde a origem da civilização, dando forma a utensílios, edificações e rituais, caracterizando cada cultura (PEDROSA, 2011).

Ainda enfatiza que arte/educação é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo. No seu trabalho criador, sujeito utiliza e aperfeiçoam processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Ela auxilia o educando a compreender o que está envolvido em outras culturas, seu modo de agir e pensar, valores e costumes, o que contribui para a valorização da diversidade desenvolvendo a percepção e observando de forma crítica, podendo interferir positivamente para melhorar sua qualidade de vida.

As interações entre as concepções de arte e educação convergiram na reunião do que conhecemos como arte/educação, conceito este que aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo. A arte tem domínio, uma linguagem e uma história, possuindo um campo específico. A arte/educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola.

Segundo Barbosa (2008) arte/educação é a mediação entre arte e o público, e ensino da arte deverá ser um compromisso permanente no currículo formal e informal.

A arte capacita o homem a não ser um estranho em seu meio estrangeiro nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar do qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. A arte na educação, como expressão pessoal e como cultural, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. (BARBOSA, 2008, p. 99)

Diante do exposto, ressaltamos que existe na arte um conhecimento específico, estruturador, cujo papel seria permitir a razão desempenhar as tarefas de sua dimensão libertadora, visando uma metodologia que desenvolvida com a modernidade instaura a autonomia. Segundo Silva (2005) o conhecimento artístico é multiplicador por permitir a suspensão da competência cognitiva para liberar os outros usos sociais da razão como a capacidade simbólica e criativa, sem negar, a necessidade de constituição da subjetividade do sujeito.

O mesmo revela que o trabalho da arte exige da educação o cumprimento do papel libertário, ético, reconfigurando os processos pedagógicos de ensinar e aprender. A fala de Barbosa (2006) *apud* Silva (2005) aponta como as artes visuais estão sendo trabalhada na escola:

“Em minha experiência tenho visto que o ensino das artes visuais ainda está sendo ensinadas como desenho geométrico, ou nas datas comemorativas, na produção de presentes. E que a livre expressão praticada por um professor r expressionista ainda é alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo e a arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente” (BARBOSA, 2006, p. 14-15).

Com essas palavras podemos perceber que o processo pedagógico deverá buscar a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, e promover a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, permitindo uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva. A arte-educação tem como objetivo oferecer aos indivíduos, condições para que compreenda o que ocorre no plano da expressão e do significado ao interagir com as Artes, permitindo sua inserção social de maneira mais ampla. (BARBOSA, 2006). Buscaremos a seguir, problematizar sobre o racismo e suas implicações sociais.

O racismo no Brasil

Quando se fala em racismo no Brasil, a imagem humana que vem a mente é a do negro, pois há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foi submetida à população negra e a recusa às pessoas de cor preta. Esse estigma em relação ao negro tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão, com isso o negro foi convertido em símbolo de sujeição e inferioridade. Segundo Ruiz (1988) *apud* Sant'Ana (2005) este conceito negativo sobre o negro foi forjado servindo aos interesses das elites. O autor afirma ainda, que os racistas acreditam na superioridade biológica, cultural ou moral de uma determinada raça, população, ou grupo social, embora não haja comprovação científica que apoie tal tese.

Segundo SANT'ANA (2005):

O racismo entre os seres humanos foi surgindo e se consolidando aos poucos. É bom lembrar sempre que a cultura popular sobrevive nos tempos porque ela é transmitida através das gerações. E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. Dá para entender agora porque o racismo tem sobrevivido e foi se fortalecendo através das épocas, alcançando, inclusive sua comunidade, a sua escola e sala de aula? (SANT'ANA, 2005, p. 42).

O racismo é a pior forma de discriminação porque não é possível mudar as características raciais dadas pela natureza. Segundo Sant'Ana (2005) o negro e o indígena são as grandes vítimas dos colonizadores europeus, que se julgando superiores, os dominaram, extinguindo as suas culturas e economias. Objetivando ressaltar o conhecimento dos povos negros explicitaremos a seguir sobre a cultura e arte africana e afro-brasileira.

Arte e cultura Africana e afro-brasileira

Segundo Santos (2012) os povos africanos que vieram trabalhar nas lavouras, engenhos e minas de extração de ouro

trouxeram suas tradições, línguas, valores, deuses e crenças, mesmo sofrendo pressões por parte da Igreja e senhores de escravos encontraram estratégias para aproximar suas divindades e reelaborar seus mitos e sistemas religiosos. Suas crenças subsistiram por meio de batuques, que para os senhores de escravos eram divertimentos necessários para manter a paz na senzala.

O autor alega que houve algumas mudanças nas últimas décadas, mas que ainda existem preconceitos que descaracterizam a religião afro-brasileira, o que precisa ser desconstruído e banido. Destaca-se nesse contexto a Lei 10.639/03) que obriga o ensino da História da África e da Cultura Africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas (SANTOS 2012). O autor ainda destaca que a arte africana é um conjunto de manifestações artísticas produzidas pelos povos da África subsaariana ao longo da história. Suas músicas como os sambas originários dos sambas angolanos e danças de umbigadas congolezas utilizando barris, colheres e pedaços de madeira ou chifres que faziam adaptações visto que os instrumentos eram considerados caros á produção musical africana.

Com as palavras de Pinto (2001) *apud* Santos (2012) enfatiza a importância destes instrumentos como meio de comunicação:

Instrumentos musicais são essencialmente meios de comunicação comunitária. Esse é o aspecto em que mais se assemelham aos seres humanos, pois possuem fala e transmitem mensagens. Como grande parte das línguas africanas é tonal, os tambores produzem a fala das mais diversas etnias, retomando as linhas melódicas do idioma. Desta forma articulam frases inteiras, participando fatos e interesse local. (Pinto, 2001, p. 223).

Para Bispo (2012) a arte é uma forma de conhecimento tão legítima quanto à religião ou a ciência. Por meio da linguagem artística, os artistas constroem interpretações do mundo em que vivem, as artes dos povos africanos relacionam intimamente os objetos de uso cotidiano com a vida social. O autor ressalta que a arte deverá ser vista como uma produção

cultural e histórica, ao ser analisada deve-se agregar o valor que a caracteriza como arte a partir dos anseios e necessidades culturais.

Segundo Felinto (2012), no fim do século XX, a figura do negro se torna sinônimo de brasilidade e assunto das obras de muitos artistas modernistas, os mesmos influenciados pelo expressionismo alemão, lutavam contra as injustiças sociais. O negro era atrelado ao passado escravagista e como indivíduo. Alguns artistas negros como Zezé Botelho e Pedro Bruno (1888-1949) representam o negro sendo torturado ou trabalhando. Gargalheira (1936) na escultura em bronze o negro sendo castigado, enquanto a mulher negra é reproduzida em mãe preta (1940), por Pedro Bruno. Artistas como; Alfredo Volpi (189-1988), Candido Portinari (1903-1962) e Lasar Segall (1891-1957), três dos maiores artistas modernistas do Brasil, representaram o negro em diversas situações, exultando assim sua história, beleza e cultura, a sociedade na qual estavam inseridos.

Muitos artistas negros representaram suas heranças culturais e seu modo de viver, por meio de sua vivacidade e criatividade. Artistas como Heitor dos Prazeres (1898-1966), Sergio Vidal (1945) e Agnaldo Manuel dos Santos (1926-1962) seus trabalhos refletem sensações, emoções e sentimentos interiores, ancestrais, exteriores. As imagens do negro nas artes plásticas no Brasil sofrem muitas transformações ao longo dos séculos. Há diversas formas de produções que professores e artes educadoras podem apresentar a seu educando (FELINTO, 2012).

O ensino da arte proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como finalidade viabilizar o desenvolvimento do pensamento artístico, ajudar o educando a dar sentido ao mundo que o rodeia e as experiências pessoais, a ampliar, a imaginação, a sensibilidade, e a capacidade reflexiva. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá perceber a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer

a riqueza e a diversidade da imaginação humana (PCN, 2001, Vol. 6, p.19). O conhecimento é fundamental para humanização de um povo. Mostraremos no próximo tópico que a escola deverá desempenhar sua função no processo de disseminar a história, arte e cultura africana e afro-brasileira.

O papel da escola para utilizar o ensino arte viabilizar a educação das relações étnicorraciais.

A escola centrada no pleno desenvolvimento do educando precisa estar tentando fazer deste processo educativo algo prazeroso, desafiador, com intuito de desempenhar a sua função social onde o aluno encontre motivos para estar ali e participar de maneira ativa, dinâmica construindo seu aprendizado. Uma sociedade só é democrática quando os cidadãos que dela fazem parte são em primeiro lugar alfabetizados, reflexivos, com condições reais de exercerem sua participação e cidadania, conhecedores de seus direitos e deveres, e o caminho a ser seguido para chegar a esse patamar é um processo educativo verdadeiramente funcional (PEDROSA, 2011).

Uma boa instituição escolar precisa fazer com que o estudante use os diversos conhecimentos promovendo o respeito às diferenças e a igualdade de direitos. De acordo com Moura (2010) um dos caminhos para se conseguir tais finalidades é a realização de uma leitura crítica de como a discriminação e os preconceitos baseados nos critérios de raça/cor são determinantes, interferindo negativamente nas trajetórias escolares dos indivíduos, definindo seu lugar na sociedade, negando as identidades diferenciadas, e as práticas sociais, políticas e culturais. A escola é o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, sendo importante que ocorra também o contato sistematizado com o universo artístico. Apesar disso o que se percebe em muitas situações é ensino da arte sendo relegado ao segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação (BARBOSA, 1991).

A autora afirma que necessitamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população. Ao longo dos anos muito se tem falado e escrito sobre a necessidade de inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que podemos notar a grande distância entre a teoria e prática. Muitos acreditam que arte é importante, mas que é desnecessário seu ensino sistematizado na escola. Essa contradição vem sendo objeto de reflexão por parte dos educadores interessados em reverter à situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos no universo da arte (BARBOSA, 1991).

De acordo com Pedrosa (2011) a concepção de arte no espaço escolar implica numa expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social são levadas em consideração. Cada grupo inserido nestes processos configura-se pelos seus valores e sentidos e são atores na construção e transmissão dos mesmos. A cultura está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizam a produção e a transmissão do conhecimento.

O aluno e o professor são movidos pela curiosidade, que é a mola propulsora do aprendizado, ensino e construção de conhecimento. O educador deve despertar no educando o desejo de saber, de conhecer. Segundo Freire (1996) “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supera permanentemente a minha”. (FREIRE, 1996, p. 95)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta a área de Arte como campo privilegiado para se trabalhar a diversidade cultural. Um instrumento muito importante na elaboração de projetos educativos, e no planejamento das aulas, para se trabalhar qualquer temática, no caso as questões étnicorraciais. Por que as manifestações artísticas, músicas, danças, artes plásticas, literatura pode contribuir para transmitir conhecimentos de um grupo social, por

serem exemplos vivos da diversidade cultural dos povos que constitui a sociedade brasileira. O educando ao ter contato com essas expressões e produções exercitará sua capacidade cognitiva, sensitiva, afetiva e imaginativa, colaborando para ampliar sua visão de mundo. O educador por meio do universo da arte deverá criar as possibilidades para prover o conhecimento da cultura e História dos povos Africanos e Afro-brasileiros que compõem a sociedade brasileira. (PCN, Vol. 6, 2001, p.114).

Percurso metodológico

O desenvolvimento desta pesquisa se estruturou inicialmente no estudo teórico que permitisse aos investigadores um aprofundamento dos conceitos sobre o racismo, conceito de arte, arte/educação no Brasil, arte e cultura africana e afro-brasileira, e o papel da escola para utilizar o ensino da arte para favorecer a educação das relações étnicorraciais, que no mais, contribuíram na construção de uma análise da realidade no contexto escolar.

Para a realização desta pesquisa, embasamo-nos na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2003) “se ocupa, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, trabalhando assim com o universo dos significados” (MINAYO, 2003, p. 21). Optamos pela observação e entrevistas semiestruturadas que, segundo Minayo (2003) por serem formadas de perguntas abertas e fechadas possibilita uma maior interação com os sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal no bairro da Mustardinha, na cidade do Recife, Pernambuco, Brasil. As visitas ocorreram no mês de dezembro. Foram entrevistadas onze pessoas, sendo cinco professores e seis alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Para análise e tratamento dos dados coletados utilizamos a análise temática de conteúdo, que de acordo com Minayo (2003) é compreendida como um método de tratamento e análise de informações, cujo objetivo é compreender criticamente

o sentido das comunicações, seu conteúdo aparente e o que está por trás das definições explícitas ou ocultas. Deste modo, consideramos também realizar observações no ambiente da sala de aula pautada na prática pedagógica escolar que permitisse perceber a relação entre o ensino da arte e de que forma as expressões artísticas poderiam contribuir para o desenvolvimento da educação das relações étnicorraciais e o combate de práticas racistas.

Por fim, realizou-se uma análise interpretativa dos dados, apoiados no referencial teórico da análise temática de conteúdo do material coletado que nos permitiu um novo olhar quanto à realidade. Para tal construção, buscamos situar alguns fatores que subsidiaram o foco de nossa pesquisa, destacamos dentro do desenvolvimento desta, três categorias: O racismo na escola; arte e cultura na escola; concepções sobre o racismo e se estabelecem uma relação com o ensino da arte.

Local da pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal do Recife que oferece as modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O bairro onde se situa a escola - Mustardinha - é um bairro de habitações modestas, com esgoto a céu aberto e poucas ruas calçadas. Na via principal, Manuel Gonçalves da Luz, encontra-se o prédio da antiga fábrica de rádio e televisão ABC, onde outrora funcionou o cinema do bairro, ao lado da Igreja Nossa Senhora de Pompéia, fundada em 1825 (CAVALCANTI, 2008).

A escola na qual realizamos a pesquisa foi reformada recentemente, possui uma área ampla e bem conservada. Encontramos alguns murais apresentando trabalhos dos alunos, onde foi observado, em relação às questões raciais, um cartaz sobre a história “Menina bonita do laço de fita”, que havia sido proveniente de um projeto sobre o dia da consciência negra.

Apresentação dos sujeitos

Nossa pesquisa foi realizada com professores e estudantes do Ensino Fundamental. Foram entrevistados seis alunos com idade entre sete aos treze anos, e cinco professoras. O único critério para a escolha dos sujeitos foi estarem cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental, e docentes que atuassem nas mesmas. A escola foi escolhida por desenvolver atividades com projetos didáticos escolar envolvendo o ensino da arte e com projetos temáticos tais como: O projeto, Paulo Freire, Consciência negra, Convida e a feira de ciência com o tema; O sertão de Luiz Gonzaga.

As professoras entrevistadas possuem graduação em Pedagogia. No que se refere á pós-graduação a professora, Aline, especialização em Gestão Escolar, atua há vinte anos no Ensino Fundamental, Bruna, especialização em Língua Portuguesa, trabalha dez anos no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos, Cícera, especialização em Gestão Escolar, trabalha vinte e um anos na Educação infantil e Ensino Fundamental, Dalma, é Psicopedagoga, não falou quanto tempo atua na área da educação, Ester, Psicopedagogia, atua no Ensino Fundamental há um ano é recém, concursada.

Análise dos dados

Entrevistas com as professoras

Racismo na escola

A entrevista com as professoras foi composta por oito perguntas, quando perguntamos se havia observado alguma atitude racista em sala de aula, e como este assunto foi abordado, as professoras responderam: Aline ”Não, *em minha experiência em sala nunca observei esse tipo de violência*”, Cícera “*Não, nunca passei por isso, mas acredito que diálogos podem contribuir bastante para amenizar a situação*”. As falas revelam que a questão etnicorracial não é um tema presente

em sala de aula. Elas afirmaram que o diálogo pode contribuir para amenizar a situação e que devido à comunidade ser muito violenta, os professores tem que ter muita cautela. Subtende-se diante das afirmações das mesmas que é melhor não ver nada, pois a comunidade é violenta.

De acordo com Munanga, (2005) alguns professores, por falta de ao preparo ou por preconceitos, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar, como momento pedagógico para se discutir às diferenças e sensibilizar seu educando sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura. Duas professoras presenciaram, porém, admitiram que fosse incomum acontecer esse tipo de atitude, e que resolveram por meio de diálogos, conversas e trabalho em grupo, elas, também, responsabilizaram a família pelas atitudes dos alunos.

Bruna, *“Sim, é uma questão de princípios, da base familiar, trabalhei com diálogos e trabalhos em grupos”*. Ester, *“Sim, com conversas, aulas sobre diversidade racial e cultural e o respeito ao próximo”*.

Observamos que as professoras culpavam as famílias pela falta de educação e respeito dos educandos. Ester aponta a importância de atividades sobre a diversidade racial, isso é muito importante para desenvolver o respeito mútuo.

Quando questionadas se haviam participado de algum curso, palestra ou capacitação sobre como trabalhar com o racismo em sala de aula, quatro alegaram que não havia participado de nenhuma capacitação relacionada ao tema às questões étnicorraciais. Apenas uma afirmou ter participado em outra escola. Notamos que a falta de formação dos professores para o trabalho com a Educação das Relações étnicorraciais implicava na falta de comprometimento dos mesmos para lidar com os anseios da comunidade escolar na qual atuam. Diante do exposto, pareceu-nos que não havia motivação por parte da instituição, nem dos professores em relação ao trabalho pedagógico com as questões raciais.

As questões acima nos ajudam a refletir sobre as declarações

de Munanga (2005) e Pedrosa (2011) quando afirma que o professor deve saber que ensinar é criar as possibilidades para construção do conhecimento, e para isto o diálogo entre educador e educando se faz necessário, estando o professor aberto aos questionamentos dos alunos, devendo, também, respeitar seus conhecimentos prévios. Desta forma o educador deve despertar no educando o desejo de saber, de conhecer.

Segundo Freire (1996) só é possível o professor ajudar o educando a superar sua ignorância se ele supera permanentemente a sua. A postura crítica do professor diante das questões sociais é importante, por ser ele que transmite, a partir de sua condição de autoridade em sala de aula, conceitos que serão absorvidos pelos seus alunos. É crucial que os mesmos estejam preparados para lidar com as questões étnicorraciais (MUNANGA, 2005).

Em relação à concepção de racismo e como lidar com essa temática em sala de aula. As respostas foram as seguintes;

Aline: *“O racismo é falta de respeito e opressão contra o próximo. Trabalho com textos de conscientização”*,

Cícera: *“Falta de conhecimento da história. Através de palestras e seminários”*,

Ester: *“É um sentimento incutido culturalmente desde a época da escravidão que se reflete até hoje. Tentando mudar essa realidade”*.

Observamos que para as estudantes, o racismo é a representação de uma desigualdade étnicorracial que atinge o Brasil desde o período colonial. Segundo Munanga (1996) *apud Sant’Ana* (2005):

A ignorância em relação à história dos negros, as diferenças culturais, preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontaram pela primeira vez, isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1996, p. 9).

Arte e cultura na escola

Quanto à possibilidade do ensino da arte contribuir para a educação das relações étnicorraciais, todas afirmaram que existe essa possibilidade, porque quando se trabalha com Arte, o aluno tem mais interesse de participar de teatro, música, danças, artes plásticas, pintura. A professora: Ester afirma: *“Com certeza a nossa cultura é rica e o ensino da arte é fundamental para expressar as diferenças existentes entre os indivíduos; no entanto, a falta de investimentos para ampliar o ensino da arte é um fator que contribui para não haver mais projetos nessa área”*.

Notamos que as mesmas destacaram a importância do ensino da arte e que buscam inserir as várias expressões artísticas em sua prática pedagógica. Segundo Barbosa (2008) arte/educação é a mediação entre arte e o público e o ensino da arte é compromisso permanente no currículo formal e informal. A autora lembrando das palavras de Fanon *apud* Barbosa (2008) alega: “que a arte capacita o homem a não ser um estrangeiro no seu próprio país e que ela supera o estado de despersonalização” (BARBOSA, 2008). Ela enfatiza que a arte na educação, como expressão pessoal e cultural, é uma notável ferramenta para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Em relação à falta de investimento Barbosa (1991) afirma que o ensino da arte está relegado ao segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação. Desde o profissional contratado muitas vezes tendo que lidar de forma polivalente as diversas linguagens, com isso poucas horas são destinadas ao ensino das linguagens artísticas.

Em relação à diversidade social Munanga (2005) enfatiza:

[...] se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade de nosso povo, ou seja, as matrizes étnicorraciais que deram ao Brasil atual as feições multicolor, compostas de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p. 17,18).

Acreditamos que o ensino da arte tem um papel relevante para essa construção que nos fala o autor, por meio do conhecimento da história e contribuições para a sociedade brasileira das matrizes étnicorraciais. As professoras expuseram a relevância do ensino da arte para despertar a conscientização, alcançando ótimos resultados, e que pintura, artesanato, música, teatro, literatura e qualquer expressão artística trabalham a favor do homem tornando-o mais crítico, ampliando sua percepção de mundo.

Relação sobre o racismo e o ensino da arte na escola

“Quando questionadas sobre a percepção em relação à discriminação racial e a violência na escola”. As professoras admitiram o avanço da violência em geral e atribuíram à culpa, a falta de educação doméstica, de envolvimento familiar na educação dos filhos e da falta de investimentos para o desenvolvimento de projetos. Dalma, afirmou, *“as leis contribuem, as leis no Brasil são brandas ou não existem, o aluno está acobertado pelas leis, os mesmos entendem que tem o direito de transgredir”*. Diante do exposto percebemos que a escola tem muita dificuldade para solucionar os conflitos na escola, quanto à percepção de atitudes racistas nem se quer percebem tais ações, mas quanto à violência culpam o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Direitos Humanos, as famílias e parecem se excluir desse processo de responsabilidade para mudar tais posturas e procedimentos.

Neste sentido Munanga (2005) enfatiza que apenas a promulgação das leis não é capaz de promover sua efetivação e eliminar com as atitudes preconceituosas existentes. O autor aponta que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de desconstruir os mitos de superioridade entre grupos humanos (MUNANGA, 2005). Esse argumento evidencia a necessidade de uma conversão do olhar do profissional, tendo em vista a sua influência em sala de aula, como agente que desempenha um papel fundamental que transmite muitos valores, saberes e vivências que contribui para construção do conhecimento dos alunos.

Finalizamos a entrevista indagando se atividades com projetos envolvendo práticas artísticas poderia contribuir para promover a educação das relações étnicorraciais na escola. Todas concordaram com essa possibilidade; Bruna, afirma “*o trabalho com arte desperta o senso crítico, o aluno se envolve mais*”, Ester, falou “*Muito necessário, a Arte é um dos caminhos para os alunos entenderem essa diversidade fundamental que há no Brasil e no mundo*”.

Observamos que todas reconhecem a importância do ensino da arte para a construção do conhecimento do educando, e ampliar sua visão de mundo por conhecer outras culturas. A esse respeito Pedrosa, (2011) enfatiza que a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana.

a arte ensina que é possível transformar continuamente sua existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isto quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. E que o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (PEDROSA, 2011, p. 302).

Entrevistas com os alunos

A entrevista com os/as alunos/as foi formada por seis perguntas. Investigou-se qual a compreensão dos educandos sobre o racismo e a relação com o ensino da arte. Na questão relacionada às motivações e a frequência à escola os mesmos afirmaram que vão à escola para estudar e brincar. Bruno, “*Para estudar, para brincar, gosto de vim á escola.*”. Carlos, “*para aprender ser alguém na vida, gosto mais tem muita violência*”, Carlos enfatiza a violência no interior da instituição.

Observamos que o processo de socialização desenvolvido no

espaço escolar é vital e que cada aluno tem sua motivação para ir à escola. Sabemos que uma boa instituição escolar precisa fazer com que o estudante use os diversos conhecimentos promovendo o respeito às diferenças e a igualdade de direitos.

Moura (2010) ressalta o papel da escola para a promoção do respeito às diferenças e igualdade de direitos. Um dos caminhos para se atingir tais finalidades seja a realização de uma leitura crítica de como a discriminação e os preconceitos baseados nos critérios de raça/cor são determinantes, interferindo negativamente nas trajetórias escolares dos indivíduos, definindo seu lugar na sociedade, negando as identidades diferenciadas, as práticas sociais, políticas e culturais.

Ao serem questionados sobre “se gostavam de participar dos projetos da escola” todos demonstraram ter interesse em participar. Elias diz: *“porque é legal aprender a ler, a trabalhar com arte”*, Carlos, *“Sim, até agora não participei de nenhum projeto, estudo aqui há quatro anos”*. Embora este aluno demonstrasse interesse em participar dos projetos nunca havia participado de nenhum. Em nossas observações constatamos que alguns professores faziam a opção de não desenvolverem projetos didáticos para o ensino da arte, privando os estudantes daquelas aprendizagens artísticas, agindo dessa forma eles limitavam as vivências de seus alunos/as. Notamos uma atitude inconsequente desses professores por excluir os alunos de uma prática educativa importante.

Assim, a escola está deixando de cumprir o seu papel de promover uma aprendizagem de qualidade. Neste sentido, Barbosa (1991) aponta a necessidade de todos terem acesso ao ensino da arte que está restrita a um mundo socialmente limitado e que a mesma deve se tornar patrimônio da maioria para que possa elevar a qualidade de vida da população.

Perguntamos quais projetos haviam participado e o que mais gostaram? Falaram; Bruno, *“Projeto de reciclagem com garrafa, do carro, foi bom, eu brinco com ele, fui eu que fiz”*, Diego *“O projeto Convida sobre a poluição, gostei de saber que precisa*

cuidar da natureza”. Os alunos que participaram do Convida aprenderam que é preciso cuidar da natureza. O que chamou nossa atenção foi à fala de Bruno, “*Projeto de reciclagem com garrafa, do carro foi bom, eu brinco com ele, fui eu que fiz*”. Ele fala com muita alegria e satisfação, pois o carro era fruto da sua criação. Compreendemos a importância de se trabalhar com projeto, pois o carro é o produto final de uma atividade envolvendo pesquisas sobre o meio ambiente e a importância de preservá-lo.

No entanto Carlos afirma: “*não participei de nenhum projeto*”. O estudante estuda com uma professora que não participa dos projetos. Notamos na fala da criança um sentimento de exclusão, porque a este, está sendo negado o direito de conhecer; pensar e agir.

A esse respeito Barbosa (1996) adverte que compreendemos que ao longo dos anos muito se tem falado e escrito sobre a necessidade do acesso e a inclusão da arte na escola de forma mais efetiva e que o ensino da arte promove o entendimento do fazer artístico, arte se aprende praticando, compreendendo e apreciando. A escola tem que apresentar uma proposta pedagógica que contribua para o resgate do ser humano em sua totalidade, buscando assim sintonizá-lo com as necessidades do mundo atual.

Quando perguntamos “se a professora trabalha com arte em sala de aula” todos mencionaram as diversas práticas artísticas, reciclagem de garrafa, desenhar, pintar, gostaram de participar. Diego, “*fazer decoração de natal, desenho e pintura*”. Fabiana, “*é ótimo, a gente canta, dança e pinta*”. Os alunos conseguem explicitar o que ensino da arte gera, porque trabalhar com arte é, colocar a mão na massa, é criar estimulando o senso crítico e a poética do indivíduo, no entanto percebemos que algumas atividades não contribuem para o desenvolvimento integral do aluno. É necessário buscar estratégias que viabilizem uma prática pedagógica inclusiva. Segundo Barbosa (1998) a arte tem domínio, uma linguagem e uma história, possuindo um campo específico. A arte/

educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola. (BARBOSA, 1998).

Quando indagamos o que sabiam sobre o preconceito, discriminação e o racismo. Afirmaram que já havia escutado a palavra racismo, Elias, “*é para não falar mal das pessoas que é de cor*”, Carlos, “*Já chamar os outros de macaco é racismo, tem que respeitar as religiões dos outros*”. Observamos que com palavras ingênuas definem a discriminação racial, e que esta problemática faz parte de suas vidas apesar de não admitirem ter vivenciado tais situações, mas observaram outros.

Procuramos questionar “como se comporta uma vítima de racismo”, falaram; Ana, “*fica triste*”, “*com vergonha*”, Bruno, “*medo de sair de casa, de brincar na rua*”, Carlos, “*medo de falar pra a mãe, pois ela fica triste com essas coisas*”. Observou-se que os educandos sentem dificuldade de se identificarem como vítimas. Percebemos que as pessoas discriminadas convivem com medo de serem hostilizadas em qualquer ocasião.

A violação dos direitos dos sujeitos discriminados dificulta a sua aprendizagem além de provocar seu adoecimento. Sobre a representação do negro na sociedade nacional Berger e Lukman (2002) consideram o homem um produto social, produzindo realidades objetivas e afirmam que as realidades são construídas socialmente, os sujeitos constroem a vida cotidianamente tanto com sua subjetividade bem como na sua relação com o outro, na intersubjetividade.

O negro luta constantemente para o seu reconhecimento enquanto legítimo construtor da realidade tanto a objetiva quanto subjetiva do Brasil.

Quanto à última questão, “se o aluno já sofreu ou sofre discriminação racial violência na escola”, alguns admitiram ter sofrido agressão, outros presenciaram alguns atos de violência no ambiente escolar. Diante do exposto, é evidente o aumento da violência e diversas manifestações de racismo e discriminação por parte da comunidade escolar.

Percebemos contradição diante do que foi exposto pelas

professoras e alunos, enquanto às mesmas não notam nenhuma atitude discriminatória no interior da instituição, os alunos evidenciaram claramente conviver com essa problemática no contexto escolar. Atentos ao sofrimento da população discriminada, movimentos sociais unidos a diferentes comunidades étnicorraciais foram desenvolvendo resistência a padrões estabelecidos que propagassem injustiças (MEC/SEF,1997).

De acordo Santos (2012) houve algumas mudanças nas últimas décadas, mas precisamos desconstruir e banir todo tipo de preconceito e perseguição em prol da diversidade e do respeito mútuo. Portanto cabe, aos educadores, e toda sociedade discutir e respeitar a religião e cultura dos seus semelhantes na formação da sociedade brasileira. (Santos, 2012, p. 19).

Considerações finais

Sugere-se com a realização desta pesquisa que o ensino da arte pode colaborar com a educação das relações étnicorraciais na escola e que alguns educadores para ajudá-los no cotidiano escolar, procurem participar de projetos envolvendo diversas expressões artísticas: peças teatrais, danças, músicas, literatura, trabalho com reciclagem artesanato e artes plásticas no intuito de promover uma educação mais inclusiva. No entanto, a realidade demonstra que alguns professores não participam dos projetos propostos pela instituição, resultando na exclusão de alunos em atividades essenciais para sua formação.

Neste trabalho percebeu-se que a arte/educação é essencial para aquisição do conhecimento e que dependendo da orientação torna-se algo de fundamental relevância na vida do educando. Apesar disso, ser comprovado através dos autores: Barbosa (2010), Pedrosa (2011), Bispo (2012), que fundamentaram esse presente trabalho, não é dado à devida importância. A pesquisa possibilitou ampliar nossos conhecimentos, a respeito da arte/educação influenciando significativamente a nossa prática pedagógica.

Quanto às questões étnicorraciais e a obrigatoriedade pela Lei 10.639/03 de incorporar aos currículos a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, observamos que os professores não estão sendo preparados para gerar atividades relacionadas a história africana e afro-brasileira.

As professoras não percebem conflitos relacionados ao racismo na instituição. Possivelmente, por causa da nossa educação eurocêntrica que fomenta o mito da democracia racial. Destacamos o papel da escola, que mesmo não sendo a única instituição responsável pela educação, desempenha um papel chave para promover o respeito às diferenças que constituem nossa sociedade, através do diálogo e reflexão.

Nesse sentido, o professor/a desempenha um papel relevante na direção de dissipar preconceitos, desmistificar estereótipos inserindo em sua prática pedagógica atividades que atenda as necessidades geradas pela Lei 10.639/03, envolvendo o ensino da história e culturas e artes africanas e afro-brasileiras e indígenas, nos campos da musicalidade, identidade e artes plásticas. Isto porque o ensino da arte pode promover o exercício da cidadania da população negra, a inserção com autonomia nas práticas sociais, influenciar positivamente o fortalecimento da identidade e o pertencimento racial da população negra.

Esperamos com essa pesquisa contribuir para promover algumas reflexões sobre o potencial do ensino da arte para promover à história, a cultura e arte africana, afro-brasileira e indígena para que possamos resgatar a dignidade de todos os oprimidos, permitindo-nos assim um convívio harmonioso entre todos.

Nossa sugestão seria ampliar essa pesquisa buscando perguntar ao professor/a , quais estratégias estão sendo efetivada no contexto escolar, relacionando arte /educação e a educação das relações étnicorraciais. O professor tem o dever de refletir e agir em prol da justiça social.

Referências

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Colares, 1975.

_____. *Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP*. São Paulo, Secretaria do Estado da Educação. 1983.

_____. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos, utópicos*. Belo Horizonte: C / Arte, 1998.

_____. *Artes visuais: da exposição á sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. *Arte-educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. 2ªed. São Paulo; Cortez, 2008.

_____; CUNHA, F. P. *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais, arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996, <http://www.espacoacademico.com.br-Copyright@2001-2004>.

CAVALCANTI, C. B. *O Recife e seus Bairros*, 4ª ed. Recife, 2008.

FANON. F. *Pele Negra Mascara Branca*. Tradução de Renato da Silveira, Salvador; EDUFBA, 2008.

FELINTO. R. (org.) *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos*. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2012.

FIGUEIREDO. L. M. *História da Arte para crianças*. São Paulo: Pioneira, 1991.

FREIRE. P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. “Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: KABENGELE, Munanga (org.) *Superando o racismo na escola*. 2ª edição, Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

LEITE. D. M. *O caráter Nacional Brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1969.

MINAYO, M. C. de S. Et. al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURA, D. C. *O ensino e a aprendizagem da leitura e suas relações com a construção de identidade raciais na Educação de jovens e adultos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MUNANGA. K. *Superando o racismo na escola*. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

PEDROSA. S. *O Artista Contemporâneo Pernambucano e o Ensino da Arte*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

PINTO, T. O. Sons e música, Questões de uma antropologia sonora. *Revista de Antropologia*, v. 44, n. 1, 2001, pp. 221-286 *apud* SANTOS, Milton Silva. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras? In: FELINTO. R. (org.) *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos*. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2012.

_____. *Preconceito e discriminação: por que existem e como vencê-los?*. *Desperta!*, v. 90, n. 8, p.3-9, 2009.

RUIZ, M. T. Racismo algo más que discriminación. San José, Costa Rica. Colección análisis, 1988 *apud* MUNANGA.

Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SANTANA, A. O. “História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados”. In: KABENGELE, Munanga (org.) *Superando o racismo na escola*. 2ª edição, Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SANTOS, M. S. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras? In: FELINTO, Renata (org). *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fazeres para os alunos*. Belo Horizonte, MG Fino Traço, 2012.

SILVA, E. M. A. *Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____; et al. “Formação continuada de professores e a Abordagem Triangular de ensino da arte”. In: BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). *Abordagem Triangular: o ensino das artes visuais*. São Paulo, 2010

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?

Adja Motta de Oliveira¹⁶

Fabiana Leandro de Souza¹⁷

Dayse Moura¹⁸

INTRODUÇÃO

A criação de um espaço para que a criança tivesse a sua infância exercitada além do espaço familiar, foi reivindicado pelos movimentos sociais populares devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, como também, a antecipação crescente da escolarização de crianças, etc. Abramowicz (2003) afirma que:

“A educação infantil passa por um momento fundamental: o processo de universalização desta etapa da educação básica, que tem sido conquistada a partir das lutas da sociedade civil organizada, em fóruns, das lutas das mulheres, dos partidos populares, etc. No entanto precisamos estar atentos, pois a questão da qualidade de ensino na educação infantil não pode estar dissociada da universalização, as crianças, nessa etapa, são muito pequenas e com repertório menor contra o embate contra o ensino de má qualidade” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 13,14).

No Brasil, historicamente originou-se formas diferenciadas de ofertar a educação infantil, uma é a pré-escola, oferecida para os filhos da classe média, a outra é a creche, oferecida para os filhos das trabalhadoras, para os pobres. De um modo geral, os profissionais que atuam na educação infantil tem um prestígio social inferior aos profissionais de outras modalidades de ensino. No entanto, ao que se referem aos profissionais da educação infantil, os da pré-escola tem maior

16 Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação – UFPE. amoseg2005_2@yahoo.com.br

17 Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. fabiana-souza26@hotmail.com

18 Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - Centro de Educação-UFPE. mouradayse@yahoo.com.br

prestígio que os da creche. As primeiras ganham mais que as segundas, as exigências de formação profissional e carga horária de trabalho também são diferenciadas. De acordo com Abramowicz (2003), a educação das crianças pobres sempre esteve associada à falta. A autora afirma ainda que:

“As categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças, que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres, que são aqueles em quem predomina a falta. Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum e, finalmente, o fracasso escolar que, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta” (ABRAMOWICZ, 2003. p.15).

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido a pesquisa de Cavalleiro (2003) promove uma reflexão sobre o fato de um ambiente positivo e adequado às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos pode levar a criança ao sucesso como adulto. Embora a Emenda Constitucional 59/2009 já estabeleça a obrigatoriedade de matricular a criança de 4 anos na escola até o ano 2016 o Plano Nacional da Educação de 2011 prevê a ampliação da educação infantil 2020 de forma a atender 50% da população.

A universalização da educação infantil é um desafio, assim como, a discussão da temática sobre as relações raciais na escola, que tal discussão embora complexa, se faz necessária por vários motivos, dentre eles, o mito da democracia racial muito defendido em nossa sociedade. Entendemos a escola como espaço de construção e reprodução das práticas sociais, ou seja, o racismo é uma prática social e a escola faz a manutenção da desta prática, portanto, se a escola constrói, reproduz práticas que podem prejudicar o desenvolvimento dos educandos em processo de formação, ela também pode ser um espaço de construção de uma imagem positiva do estudante negro (a).

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

A escola pode contribuir para o combate do preconceito a partir de um trabalho efetivo com práticas antirracistas que busquem a construção de uma autoimagem positiva da criança negra. Esse trabalho deve começar ainda na educação infantil, pois essa é uma etapa importante do desenvolvimento do sujeito. Segundo Cavalleiro (p 10, 2003), “A relação diária com crianças de quatro e seis anos permitiu identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem”. Assim para Souza e Batista (2010),

Os estudos realizados pelas pesquisadoras Abramowicz (2006), Cavalleiro (2000 e 2001) e Gomes (2005 e 2006), também apontam que a escola, enquanto agente de transformação social, permite através de seu silêncio que culturas tais como a negra e a indígena sejam negadas, contribuindo assim para o fracasso escolar de crianças negras e a construção de sentimentos de inferioridade. Esses aspectos podem ser percebidos quando a escola não traz no seu Projeto Político Pedagógico e no seu currículo conteúdos e elementos que façam os estudantes perceberem a existência e a valorização de culturas não-brancas, como exposições de fotografias, cartazes com imagens de pessoas negras ou leituras de histórias que não mostrem os negros apenas na perspectiva escravocrata ou abolicionista (SOUZA e BATISTA, 2010, p. 2).

O nosso interesse em pesquisar sobre as relações raciais na educação infantil e as concepções de professores sobre aquelas relações e os processos de construção das identidades raciais das crianças negras, se deu a partir das nossas experiências enquanto criança negra no ambiente escolar e as marcas que essas nos deixaram, também, por meio da vivência na disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógica e a uma experiência de estágio numa creche da Prefeitura da Cidade do Recife num período de quatro meses.

Durante as intervenções das disciplinas de (PPPs) e a vivência no local estágio foi possível perceber como a prática do racismo no ambiente escolar é uma constante, sendo silenciado ou descaradamente praticado, aspectos que deixam

a criança negra em situação de desigualdade nos processos de desenvolvimento e com um grande impacto social. Nesse sentido, ofensas, xingamentos, atitudes preconceituosas praticadas na presença do educador sem que este interfira desencadeiam reflexões e questionamentos, pois ou o profissional não sabe lidar com o conflito ou corrobora com as ideias preconceituosas. Para Cavalleiro (2003):

“(...) o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais”. (CAVALLEIRO, 2003, p.10).

Assim, este trabalho de pesquisa visa promover reflexões sobre o papel da escola como um espaço de promoção da alteridade e do respeito às diferenças. Dessa forma, nossa pesquisa levantou os seguintes questionamentos: Como os docentes da educação infantil percebem e exploram a educação das relações raciais? Como sistematizam suas práticas? As docentes se sentem preparadas para trabalhar com a temática? Como foi o processo de formação inicial e continuada daquelas docentes em relação à temática?

Buscaremos responder essas questões ao longo desse artigo, a partir das análises dos dados obtidos.

Apresentaremos primeiro o nosso marco teórico, logo depois o nosso caminho metodológico. Por fim, trazemos nossos resultados e finalizamos com nossas considerações finais.

Marco teórico

Educação Infantil e o processo de socialização

A primeira socialização do indivíduo é uma etapa fundamental do seu desenvolvimento. Ao interagir com outras crianças haverá o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes, ou seja, a criança começa a ser inserida em seu grupo social.

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas ocorrendo paulatinamente a

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (CAVALLEIRO, 2003, p 16).

É na constituição de 1988, primeiro documento legal, que está à definição da Educação Infantil como direito de todas as crianças. Em 1990, o ECA, lei nº 8.069 reforça que é responsabilidade do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, e menciona também a questão do respeito a valores culturais, ou seja, compreende-se a necessidade dessa socialização.

Portanto, em 1996, a lei nº. 9.394, que instituiu as atuais Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional diz que a Educação Infantil faz parte da primeira etapa da Educação Básica e seu objetivo é desenvolver a criança de forma integral nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais em conjunto com a família e a comunidade onde ela está inserida. Embora, essa lei não tenha deixado clara à necessidade de autorização para o funcionamento das instituições de Educação Infantil pelo poder Público, é nela que se afirma o dever do Estado e se reforça a necessidade da gratuidade do atendimento, portanto, o direito da criança de 0 a 6 anos à educação.

Padrão estético negro, a escola e a formação de professores.

A escola é considerada um espaço possível para construção de identidades, sendo que no caso do negro, nem sempre o seu padrão estético é lembrado de maneira positiva, ou seja, a estética negra no espaço escolar não é bem vista. Ela não aparece nesse espaço como base para construção da identidade. Como diz Gomes (2003):,

“O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto

do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras” (GOMES, 2004, p.173)

É necessário articular educação, cultura e formação de professores com um olhar sobre a identidade, nesse sentido, devem-se inserir na formação inicial de professores e nos processos de formação continuada, disciplinas, debates, discussões que privilegiem a relação de cultura e educação, numa perspectiva antropológica promovendo a reflexão e até mesmo a construção de identidade.

As formas de culturas numa sociedade legitimam comportamentos, padrões, que fazem com que o grupo social se reinvente. E assim foi todo o “legado” histórico e social que a exploração exercida pelo homem branco sobre o homem negro deixou, a escravidão, e assim os seus produtos tais como: racismo, discriminação, falsa democracia racial, desigualdade, preconceito, etc.

A escola é mais um espaço onde esses comportamentos, padrões irão estar presentes. É considerando a discriminação racial como produto de uma herança cultural e a escola como mais um espaço legítimo e responsável por transmitir toda produção dessa cultura, que se deve ter um olhar mais atento para a formação dos sujeitos responsáveis por mediar essa transmissão.

“A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola”. (GOMES, 2003, p. 170-171).

A construção da autoimagem

Para compreender o processo de constituição social do sujeito é imprescindível conhecer os conceitos de autoimagem e identidade racial. Considerando a etimologia da palavra autoimagem “auto” é do grego AUTÓS que significa próprio, a si mesmo ou por si mesmo. Já a palavra “imagem” tem origem no latim IMAGO que significa cópia, aparência, aspecto, ou seja, significa o modo como cada um se define. Essa imagem é construída com base em reflexões do passado que irão influenciar no comportamento do indivíduo.

O processo de autoconceito é adquirido por aprendizagem. Ao interagir com pessoas, em princípio, no âmbito familiar e posteriormente nas relações escolares, a criança recebe um retorno que pode ser verbal ou simbólico que pode reforçar ou desconstruir a imagem (positiva ou negativa) que ela faz de si mesma, de certo modo, é possível concluir que a criança se enxerga nos olhos do outro.

Corroborando com esse raciocínio, entende-se a construção da identidade de um indivíduo como um processo múltiplo e dinâmico e considerando que vivemos em uma sociedade preconceituosa que classifica as pessoas como superiores ou inferiores por diferença de raça, religião, posição econômica, sexo, essa discriminação influencia, na maioria das vezes negativamente, na identificação da criança com seu grupo étnico – racial, bem como, reforça a ideia de que um grupo é melhor e superior ao outro.

Identidade Racial

Toda socialização é fundamental e/ou significativa para promover o desenvolvimento da criança. Nesse primeiro momento da criança (faixa etária de zero a seis anos de idade) a família e a escola serão seus espaços primordiais de socialização, serão seus mediadores frente ao mundo que foi constituído antes de sua existência. É durante esse processo

de socialização que a criança começa a interiorizar seu lugar no mundo, incorporar papéis sociais, ou seja, inicia-se um delineamento das características que irão formar sua personalidade e identidade. Segundo Cavalleiro (2003), Borges Pereira afirma que uma das funções da socialização é a construção da pessoa humana dentro dos ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade.

Dessa forma, a identidade do sujeito é o resultado de um processo de construção social, no qual nos enxergamos através do olhar do outro. Considerando que interagimos em uma sociedade preconceituosa que ao longo da história construiu uma visão negativa do negro. A socialização da criança negra será embasada por modelos insatisfatórios e estereótipos negativos acerca do negro, sendo assim, não seria precipitado assegurar que a ausência de atividades antirracista na sala de aula e na escola com a intenção de promover boas relações raciais, favoreça a construção da diferença como desigualdade e do negro como inferior.

Ao iniciar o processo de escolarização a criança negra se depara com o preconceito por não se enquadrar no modelo de branquitude legitimado pela sociedade. A criança negra começa a ser preterida devido a sua aparência, o fenótipo, a cor da pele, cabelo, a participação em religiões de matrizes africanas, posição social, entre outros. Esse preconceito está tão naturalizado que a própria criança negra incorpora uma mentalidade branca, rejeitando sua aparência e a cultura do seu povo, conforme afirma Algarve na citação abaixo: “Como branco, se vê e se faz ver como superior, de certa estes, sua matriz africana, e se efetiva no momento em forma essa é uma estratégia, para sendo negro, fazer-se reconhecer pela sociedade que o discrimina, aqui vence a ideologia do branqueamento. Ideologia essa, que segundo Silva, A.C. (2000) e Domingues (2002) representa a interiorização dos modelos culturais brancos pelos negros, como que esquecendo que uma pessoa internaliza uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro, tentando se aproximar ao máximo de outro que possui atributos positivos.” (ALGARVE, 2006, p 01).

Metodologia

Nossa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2007), “[...] se ocupa de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”, trabalhando assim [...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p.21).

O instrumento de pesquisa utilizado foi entrevistas semiestruturadas com 10 professores da Educação Infantil, que, segundo Minayo (2007), é composta de perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado uma flexibilidade na dinâmica das questões.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, escolhemos 10 professores da Educação Infantil, 5 (cinco) lecionam na rede privada e 5 (cinco) na rede pública. As escolas são localizadas nos bairros de Sitio Novo (uma escola publica - A e uma privada - B) e Salgadinho (escola publica - C) em Olinda – PE. As escolas pesquisadas trabalham com turmas de educação infantil. A unidade de ensino A e B dispõem de 2 turmas de educação infantil e a unidade de ensino C tem 4 turmas. As unidades de ensino A e C são de médio porte. Já a escola B é de grande porte. As três escolas são frequentadas por pessoas oriundas das classes populares.

Uma das professoras entrevistadas atua em uma creche comunitária localizada no bairro de Boa Viagem na cidade do Recife, atende 122 crianças de 0 a 4 anos de idade que moram na comunidade entra a pulso. A creche é mantida por doações de pessoas físicas e de alguns recursos da prefeitura do Recife. Ou seja, funciona através de doações. O espaço dispõem, para o atendimento das crianças, de duas psicólogas (voluntárias), duas coordenadoras exercendo funções pedagógicas e administrativas (moradoras da comunidade e contratadas), diretor administrativo, diretora (gestora), contador, etc.

Das professoras entrevistadas, duas tinham formação no Normal Médio e oito em Licenciatura em Pedagogia, com

tempo de atuação na educação infantil de no mínimo dois anos e máximo de vinte e um anos.

Tentamos identificar e entender como as docentes atuavam nas salas de aula frente à questão do racismo, e se percebiam deficiências no seu processo formativo para o trabalho com a temática, se eram omissas nas situações de preconceito racial ou se desenvolviam atividades que visassem à eliminação do racismo, porque sabemos que na sala de aula as crianças negras são geralmente expostas a práticas racistas.

Para análise dos dados, utilizamos a análise temática de conteúdo, que segundo Chizzotti (1998) “[...] é um método de tratamento e análise de informações”, cujo objetivo é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 1998, p.98).

A seguir apresentaremos os resultados de nossas análises.

Resultados

Para as entrevistas fizemos alguns questionamentos sobre a forma como professoras lidavam com a questão racial em sala de aula, se tinham presenciado alguma situação de racismo em sala de aula, qual a postura dela quando essas situações se faziam presentes, como também, se desenvolviam projetos, atividades que visassem ao fortalecimento ou não da identidade racial da criança negra.

Durante as entrevistas foi possível constatar a homogeneidade nos discursos das professoras. Era esperado que houvesse certa divergência de opiniões por se tratar de diferentes redes (escola pública e particular), mas essa uniformidade na fala das entrevistadas pode ter vários fatores, entre eles, o fato da escola e da creche estarem localizadas em áreas de periferia e o público alvo ser pessoas da classe popular.

Outro ponto que pode ser destacado é que quando se trata das relações étnico - raciais, o assunto simplesmente não é discutido, pois a escola se traduz num ambiente harmonioso

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

onde negros e brancos usufruem das mesmas oportunidades, ou seja, a escola é idealizada, seus alunos passaram ilesos pelo processo de socialização e não assimilaram nenhum comportamento racista.

A maioria das entrevistas foi realizada no ambiente de trabalho das professoras, ou seja, durante o intervalo ou então no final do expediente, sendo assim, algumas vezes o tempo foi um fator que nos preocupou, no entanto, foi possível realizar as entrevistas sem tanta dificuldade.

A afirmação da identidade racial

Durante as entrevistas foi possível perceber que as professoras negaram seu pertencimento racial, usando o termo (morena) para definir a sua cor/raça. Das dez entrevistadas apenas uma falou que era negra, quando observando o fenótipo das entrevistadas, 6/10 poderiam ser identificadas como negras. Percebemos que existe uma dificuldade em afirmar o pertencimento racial devido à imagem negativa do negro que foi construída ao longo da história. Sendo assim, o indivíduo nega seu pertencimento racial e acaba reproduzindo o ideal branco, já que para nossa sociedade tudo o que é negativo está associado à imagem do negro, logo, ninguém quer ser negro. Quem explica esse fenômeno é Gomes quando, diz:

“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. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?”
(GOMES, 2003, p. 171)

Assim, percebemos que as professoras negras entrevistadas, não tinham construído uma identidade negra de maneira positiva, pois não se afirmavam enquanto pessoas negras. Ficou explícita essa percepção quando, na fala de uma das

professoras entrevistadas, encontramos o reconhecimento do porquê de negar o pertencimento: “não gosto de dizer que sou negra, prefiro dizer que sou morena porque é dizer que se é negro é muito pesado”. (Prof^a3, Fátima, ensina há 2 anos na educação infantil).

Diante de situações como essas, perguntamos às docentes como elas percebiam as relações raciais no Brasil, elas nos disseram:

Prof^a.5: *“Mesmo existindo trabalhos, divulgações, campanhas sobre o racismo, ainda tem muito que fazer, pois o racismo é muito acentuado”*. (Laura, ensina há 16 anos).

Prof^a.8: *“O Brasil é uma grande mistura, viver no Brasil é muito bom, apesar de tudo, tem países que é muito pior de viver com o racismo”* (Coralina, ensina há 5 anos na educação infantil).

Observamos a partir das falas das professoras que existia a consciência da existência do problema, mas em contrapartida, encontramos professores/as que ainda enxergam a questão racial a partir do mito da democracia racial que propaga o entendimento que vivemos numa nação onde os povos vivem todos em harmonia. Após essa pergunta, indagamos se as professoras já presenciaram alguma situação de discriminação na sala de aula. As respostas foram às seguintes:

Prof^a.8: *“Sim, numa formatura de ABC que houve na escola, a menina não quis dançar com o garoto negro, ela chorava muito com o fato de ter que dançar com ele”*.(Coralina, atua na rede particular de ensino há 5 anos).Prof^a.9: *“Existe sim, pois percebi um aluno discriminando alunas negras, falando de seus cabelos crespos, chamando-as de “cabelo de arame”, enquanto elas ficavam caladas, acuadaas”*. (Marilda, Negra, 15 anos na educação infantil, escola Pública).

As dez professoras entrevistadas afirmaram ter presenciado, no mínimo, uma situação de discriminação em sala de aula entre as crianças, portando, reforçamos a necessidade de um trabalho sistemático com essa temática em sala de aula visando à construção de uma autoimagem positiva da criança negra,

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

pois um trabalho como esse a partir da educação infantil terá impacto direto nas modalidades de ensinos seguintes.

Formação e atitudes dos professores frente à discriminação racial na sala de aula

Durante as entrevistas percebemos nas falas das professoras, que elas não sabiam como lidar com a questão da discriminação racial em sala de aula diante das situações que aconteciam entre as crianças. Acreditamos que isso se deve ao fato de que as experiências, (formação inicial e continuada), dessas professoras deram-se de maneira desarticulada, descontextualizada e sem profundidade.

Uma das professoras ao relembrar de como foi sua experiência formativa com a temática, nos disse: “a professora só falava e mostrava o negro em situação ruim, trabalhando muito, na construção civil, nunca mostrava o negro trabalhando numa profissão boa. Por que não mostrou o juiz do tribunal? Os atores negros?” (Prof^a 8. Coralina, leciona há 5 anos).

Quando questionamos sobre a postura delas diante do enfrentamento do problema em sala de aula, elas falaram que conversavam com os alunos para que eles não fizessem mais aquilo, “que era pecado”, “que Deus não gosta das pessoas que maltratavam os outros por conta da diferença”, “que apesar de ser negra, a pessoa é gente” e “filho de Deus”, e que “o negro é igual aos demais?”, e que “deveriam brincar juntos” ao se referirem às brincadeiras entre negros e brancos.

Sendo assim, percebemos que a prática das professoras diante da questão racial no tocante a discriminação na sala de aula varia, vai desde explicação religiosa, “*ele é negro, mas ele é gente*”, “*Deus fez ele assim, mas igual a todos e é filho de Deus*”, ou então, usa-se a conversa, que não necessariamente vai surtir efeito.

Nas falas de algumas professoras, ser negro é entendido como defeito, então nas situações de conflito, de discriminação que a criança negra sofrer, não vai existir um apoio por

parte da docente quando essa criança fizer uma queixa sobre a atitude do colega que o discriminou, na verdade, vai existir o reforçamento da atitude, pois esse não saber como abordar, e ainda essa concepção negativa do negro que algumas professoras demonstram ter, acaba por prejudicar o desenvolvimento da criança negra, na construção da sua autoimagem e por consequência, uma identidade positiva do seu grupo étnico.

Percebe-se assim, que existe um silenciamento sobre essa situação, pois a inexperiência demonstrada pelas professoras entrevistadas para abordar a questão racial e se posicionar diante de uma situação de discriminação racial na sala de aula, não ajuda no trabalho do combate do racismo em sala de aula, pelo contrário, essa postura leva a um silenciamento da questão, e assim, as crianças aprendem a diferença como uma coisa negativa, tornando as relações raciais nos espaços escolares bastante preconceituosas.

Dessa forma, a criança negra aprende que certas atitudes a ela direcionadas são legítimas, já que a referência em sala de aula, a professora (o), se comporta de maneira a silenciar quando procurada pela a criança, e assim a criança vai sofrendo violência na sala de aula e criança branca aprende que pode direcionar tais práticas, já que a professora reduz as atitudes de discriminação racial, a partir de uma postura silenciosa, a uma situação simples, de brigas entre as crianças.

Professoras e a lei 10.639/2003

Embora a educação infantil seja considerada a primeira etapa da educação básica, a lei 10.639/2003 não contempla essa modalidade, no entanto, sabemos que a discriminação racial nessa etapa acontece, portanto, existe a necessidade do trabalho sistemático com a questão racial para tratar da questão. Cavalleiro diz:

“Eliane Oliveira (1994), em pesquisa realizada com profissionais de creches e pré-escolas, aponta a existência de práticas racistas

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

discriminatórias nas relações interpessoais-adulto/adulto e adulto criança. Para a autora é necessário uma discussão a respeito da temática étnica no campo da educação infantil, pois não há diretrizes e orientá-la. A pesquisa indica também uma estreita relação entre a precariedade dos equipamentos-materiais e humanos- e o uso significativo destes pela população negra”. (OLIVEIRA (1994) apud CAVALLEIRO, 2003, p. 36).

Quando perguntamos para as professoras se tinham conhecimento da existência da lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da rede de Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, e que a lei propõe que a temática seja tratada em todo o currículo escolar e não uma disciplina específica, mais da metade delas falou que não lembravam ou não conheciam, ou seja, elas não tinham conhecimento da lei que nesse ano completou 10 anos.

Assim, entendemos que a escola necessita verificar como está sendo pensada a formação continuada dessas professoras, pelo menos, para que elas possam tomar conhecimento de uma lei tão importante para tratar da questão racial.

Compreendemos que essa falta de conhecimento esteja acontecendo devido ao fato de que essa lei não contemple a modalidade da Educação Infantil, no entanto, para as professoras que vivenciam diariamente o ambiente escolar da Educação Infantil, sabe que as crianças pequenas já apresentam atitudes de discriminação racial como consta na nossa pesquisa, portanto, o trabalho com a temática é fundamental.

O mito da democracia racial e a escola como reprodutora das práticas sociais

O sistema educacional é permeado por contradições, pois a instituição escolar ao mesmo tempo em que tem o intuito de transformar a realidade com suas ações acaba por reproduzir

e legitimizar os valores, formas de pensar da sociedade vigente, por isso, há necessidade de mudanças na escolar e na prática do professor, principalmente com relação às questões étnicorraciais.

Durante as entrevistas foi possível perceber nas falas das professoras a fragilidade dos seus conhecimentos e de suas práticas com relação à temática racial, pois ao questioná-las sobre o desenvolvimento de algum projeto ou atividade que verse sobre a temática racial das 10 (dez) professoras entrevistadas apenas 1 (uma) trabalhava a temática racial de forma rotineira. A maioria trabalhava de forma esporádica (durante datas comemorativas) ou simplesmente não trabalham a temática. Vejamos alguns depoimentos:

“Conversei muito com eles sobre o assunto, que não devia existir isso” (Prof^a. 3, Fátima, leciona há 2 anos)

“Com o livro Menina Bonita do Laço de Fita, por uma semana, trabalhando as questões raciais com as crianças” (Prof^a. 10, Júlia, ensina há 7 anos).

As professoras também foram questionadas com relação à participação de alguma formação que tratasse da temática racial. Apenas 3 entrevistadas não lembravam ou não haviam participado de nenhuma formação de professores sobre a temática étnico-racial. Isso é um ponto positivo, pois implica em um movimento de mudança, mas, embora a maioria das professoras entrevistadas tenha participado de algum processo de formação seus depoimentos revelavam que a formação dos professores com relação às questões étnicas e raciais é ainda incipiente. As professoras relataram que assistiram a algumas palestras, mas sem muita profundidade e que não houve uma continuidade no processo de formação.

De que forma se irá construir uma autoimagem positiva da criança negra se na escola não existe um trabalho sistemático de valorização de sua cultura? Para desenvolver essa temática é necessário um professor capacitado que possa se posicionar de forma crítica perante os objetivos propostos na Lei 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

Historia e da Cultura Africana e afro-brasileira no currículo escolar. Para tanto, o professor precisa de instrumentos, conhecimentos específicos, sobre as relações raciais para que esse trabalho não permaneça no senso comum, fragmentado, relegado a apenas um trabalho escolar em comemoração ao dia 13 de Maio de 1988, ou simplesmente ignorando 4 séculos de escravidão e fingindo que não existe relações raciais desiguais na sociedade brasileira, diante da existência de episódios cotidianos de racismo.

No Brasil, a discriminação racial é camuflada pelo mito da democracia racial. Essa ideologia proporciona à sociedade brasileira a ausência de reflexões sobre a existência do racismo, defendendo que não existe conflito na sociedade brasileira. Para Cavalleiro (2003), essa ideologia incorporada pelos cidadãos, produz certo alívio, eximindo-os de sua responsabilidade pelos problemas sociais vividos pelos negros.

Outra face deste processo é a ideia do branqueamento que induz a ideia do negro ser racista, ou seja, o negro por não está contente com sua condição de negro procura identificar-se com o branco. Mas, quem vai querer se identificar com uma etnia que é estereotipada como feia, burra, suja? . Segundo Bento (2002, p.1) “a construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.”

Dentro desta perspectiva é possível perceber nas falas das entrevistadas que a discriminação racial está enraizada na escola e que por muitas vezes é ignorada. De uma forma geral, as professoras comentaram em seus relatos que já presenciaram a discriminação entre as crianças. Mas, a fala de uma das professoras foi bastante interessante, pois ao serem questionadas sobre como um educador pode abordar o assunto das relações raciais na educação infantil respondeu que teria dificuldade em abordar o tema: “talvez se explicar para as crianças que Deus fez todo mundo diferente, que ninguém tem culpa de ser negro” (Profª 8, Coralina).

O processo do racismo está tão naturalizado que a professora não identifica que sua fala está também carregada de preconceito racial ao conceber que ser negro é sinônimo de culpa.

A discriminação racial na escola é implícita e pode ser verificada em uma piada maldosa, em um elogio que não veio através de atitudes hostis professor/aluno ou aluno/aluno. A escola reproduz a ideologia da sociedade dominante e sendo assim a criança branca aprende valores deturpados que fortalecem sua autoestima enquanto o negro incorpora o discurso de desvalorização de sua raça. A infância é o momento em que se começa a estruturação da identidade do sujeito, por isso, é importante que a escola trabalhe desde a educação infantil esse processo de desconstrução da inferioridade do negro. Outro ponto que deve ser considerado é a importância da intervenção do professor.

É notória na fala das professoras, a ausência de discussão sobre a diversidade étnica e racial na escola. Quando questionamos sobre o posicionamento frente a atos de discriminação racial em sala de aula, nos relataram que apenas conversavam com os alunos, mas que não havia uma abordagem posterior com a intenção de que o fato não voltasse a acontecer. O silenciamento não irá resolver o problema, essa falta de discussão e de ações prejudica na desconstrução da imagem negativa que foi historicamente construída para o negro.

Considerando que a escola reproduz práticas preconceituosas e racistas é necessário que a instituição escolar e os professores reflitam sobre o tipo de sujeito que estão formando, qual a sua contribuição para a construção de uma sociedade menos racista e preconceituosa? Qual a sua contribuição para que a sociedade se torne uma democracia racial de verdade.

Considerações finais

Esse artigo não visa generalizar os resultados, mas podemos considerar alguns aspectos para reflexão que são importantes

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

para se pensar a construção de uma imagem positiva da criança negra.

Os resultados da nossa pesquisa apontaram que as docentes da educação infantil reconhecem e dizem ter presenciado situações de discriminação racial em sala de aula, entre as crianças, mas que nem sempre sabiam como lidar ou abordar a temática em sala de aula de maneira sistematizada, visando o combate do preconceito racial. Pareciam que não considerava em suas práticas docentes a relevância das mesmas para o processo de construção de uma autoimagem positiva das crianças negras. Tais aspectos não foram problematizados em seus processos de formações iniciais e continuadas.

Entendemos que o (a) professor (a) é uma peça fundamental em sala de aula, pois é ele (a) que irá mediar o processo ensino-aprendizagem e tem a responsabilidade de conduzir a turma para quebrar preconceitos, construir identidades, trabalhando durante o ano letivo temas tais como racismo, raça, devendo mostrar o negro como protagonista, e não apenas como escravo. Deve mostrar toda contribuição que esse segmento trouxe e traz para o país, resgatar e valorizar a cultura africana e afro-brasileira, considerando todo o contexto no qual cada escola está inserida. É preciso consciência, ousadia de professores comprometidos com uma prática pedagógica que vise formar cidadãos críticos e capazes de entender e modificar a realidade em que se encontram.

Entendemos que a escola é uma instituição importante para construção da identidade da criança, portanto estando à escola preocupada com uma convivência baseada no respeito às diferenças, deve possibilitar situações para abordar e pensar com toda equipe escolar, propostas de trabalhos para inserir como conteúdo, a questão racial e assim trabalhá-la de maneira sistemática e contextualizada para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa, na qual uma criança negra não mais necessite negar a si mesmo, sua cultura e ancestralidade, tendo que assumir uma identidade de outro grupo racial para se sentir aceita; que as crianças brancas não

se sintam superior em detrimento de seu pertencimento racial, que se respeitem enquanto pessoas, enquanto seres humanos. Que desde a educação infantil possam ser construídas nas escolas, práticas promotoras da equidade, alteridade e do respeito às diferenças.

Referências

ABRAMOWICZ, A., et al. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna. 2006.

ALGARVE, V. A. *A leitura da cultura negra possibilitando a construção e valorização de identidades*. Disponível: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss10_06.pdf. Acesso em: 03 Abr.2012.

BENTO M. A. S. *Branqueamento e Branquitude no Brasil*. Petrópolis, RJ.Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, E. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2ª ed. São Paulo, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da de História e Cultura Afro-brasileira e africana*. Brasília, 2005.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisas*. São Paulo: Atlas, 4ª edição, 2006.

GOMES, N. L. *Identidade Negra e Formação de Professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2003.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto - o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo horizonte: mazza edições, 1995, 200p

Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem...

MINAYO, M.C. de S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26ª Ed- Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

BATISTA, M.H. Ausência da construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar.

LIMA, M.B. IDENTIDADE ETNICO/RACIAL NO BRASIL: uma reflexão teórico-metodológica.

SOUZA, E. A. Reflexões sobre a educação infantil e as relações raciais: como pensam e agem as professoras sobre essa temática? Disponível em: <http://sitiopesquisaucab.blogspot.com.br/2011/11/educacao-infantil-e-relacao-infantil.html>

UFPE | PROEXT

Publicação Étnico Racial

Série comemorativa de 10 anos da lei 10.639

- 01 Ação Afirmativa: Um novo ingrediente na luta pela democratização da educação superior: O caso da UFOP
- 02 Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências
- 03 Educação Escolar e Racismo: A lei 10.639/2003 entre práticas e representações
- 04 A implementação da lei 10.639 / 2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar
- 05 Professoras Negras: Identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar
- 06 Educação e relações raciais em escolas públicas: O que indicam as pesquisas?
- 07 Cotidiano e violência simbólica A desconstrução do preconceito étnico racial nas escolas
- 08 Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque, PE (1980 - 1990)
- 09 Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil
- 10 Trajetória educacional de mulheres quilombolas no quilombo das onze negras do Cabo de Santo Agostinho - PE
- 11 A etnomatemática baseada nas culturas africanas na formação continuada dos professores de matemática
- 12 Educação das relações raciais: Desafios à gestão
- 13 Compartilhando genes e identidade: orientação genética, raça e políticas de saúde para pessoas com doença e traço falciforme em Pernambuco
- 14 Viagem e Alteridade: A construção do “outro” na *Rihla* de Ibn Battuta - séc. XIV
- 15 Características matemáticas presentes em duas comunidades quilombolas
- 16 Entre as matas de Araucárias: Cultura, e história Xokleng em Santa Catarina (1850 - 1914)
- 17 Guerreiros do Ororubá O processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru - PE
- 18 Trânsitos, conexões e narrativas de imigração em um contexto transnacional. Uma etnografia em Rio Bonito - PE
- 19 Os Calon do município de Sousa/PB: Dinâmicas ciganas e transformações culturais
- 20 A idade do Santo o lugar da criança no Candomblé
- 21 Xangô rezado baixo. Xambá tocando alto: A reprodução da tradição religiosa através da música
- 22 A África Fora de Casa: Sociabilidade, trânsito e conexões entre estudantes africanos no Brasil
- 23 Cadernos de História: história e cultura africana e afro-brasileira
- 24 Donos da História: estratégias de ação coletiva e formação da autoridade política entre os Tumbalalá
- 25 Bando de Teatro Olodum: Uma política social *in* cena
- 26 Compassos letrados: Profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840 - 1860)
- 27 Migrações interregionais e estratégia doméstica: Nordestinos, mobilidade e a casa até os anos 1980
- 28 Percursos e desafios do uso da transversalidade de raça/etnia nas práticas sociais da organização cáritas brasileira
- 29 Coleções Etnográficas, Museus Indígenas e Processos Museológicos
- 30 Literatura e Racismo: Uma análise intercultural
- 31 A lei 10.639/2003 em foco: balanços multidisciplinares sobre uma década de vigência
- 32 A cultura em prol do Império: A retórica colonial portuguesa em Angola veiculada na revista Cadernos Coloniais (1920 - 1960)