

no C-92568958

**BIBLIOTECA
UNEMAT**

Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT

RG N.º 00000434

Data 05 / 02 / 19007

() Compra (X) Doação () Permuta

Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT

MÁRCIA MARIA SCHWAAB MAGALHÃES

A EDUCAÇÃO PARA O SILÊNCIO

Pontes e Lacerda

2006

371.214.1
M 1882
Ex. 01

MÁRCIA MARIA SCHWAAB MAGALHÃES

A EDUCAÇÃO PARA O SILÊNCIO

Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Letras, apresentada ao Departamento de Letras (DL), da Universidade do Estado de Mato Grosso- Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em Letras.

Orientadora: Profª. Ms. Tereza de Pazos da Silva

Pontes e Lacerda

2006

Esta monografia foi apresentada e defendida perante a seguinte banca
examinadora:

Prof^a. Ms. Tereza de Pazos da Silva

Prof^a. Ms. Sílvia Regina Nunes

Prof^a. Cleunice Maria de Andrade

Local e data de aprovação

Pontes e Lacerda, 14 de Dezembro de 2006

A meu pai e minha mãe (*in memoriam*),
professores da vida cotidiana

A Epaminondas de Matos,
pela compreensão e afeto

Aos meus irmãos,
que me apoiaram neste trabalho

A Profª. Ms. Tereza Pazos,
que me mostrou que o conhecimento é um
trabalho laborioso e incessante.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não foi tarefa solitária. Foram muitas contribuições para que este sonho chegasse ao fim. Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente, em especial:

A Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria dada, para que eu chegasse até aqui.

À meu esposo Epaminondas, que soube ceder-me para as horas de estudos e apoiar-me nos momentos em que enfrentei alguns obstáculos.

À professora Tereza, pelo respeito e carinho com que lidou com o trabalho de orientação. As broncas dadas serviram para o crescimento intelectual.

Aos meus familiares que também me incentivaram a concluir este sonho que parecia distante, agora realizável.

"O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra."

RUBEM ALVES

RESUMO

A escola é carro chefe responsável pela construção do conhecimento da cultura considerada significativa para o processo educativo. Estes elementos passam pelo viés das escolhas dos professores, que selecionam os conhecimentos pautados em suas próprias visões de mundo.

É nesta perspectiva que estabelecemos nosso *corpus* de estudo: a organização do currículo escolar, analisando uma escola, em sua maioria, composta por negros. O trabalho cultural deixa evidentes marcas de exclusão e de silenciamento da cultura local.

Buscamos em nossas focalizações analisar as perspectivas de sete professores de uma escola pública situada no município de Vila Bela da Ss. Trindade - MT.

Neste trabalho focalizamos as escolhas dos conhecimentos que compõem o currículo escolar sendo estes impostos por uma cultura eurocêntrica que priva a participação dos demais grupos culturais. A escolha do conhecimento é algo de suma importância dentro do contexto escolar.

Compreendendo que a inserção curricular de conhecimento voltado às questões raciais, as quais devem ser repensadas dentro da escola, a fim de problematizá-las e, posteriormente, libertar os alunos negros do silenciamento ocasionado pelo processo histórico-cultural do país.

Palavras-Chave: Cultura, currículo, escola

LISTA DE SIGLAS

P1- Professor 1

P2- Professor 2

P3- Professor 3

P4- Professor 4

P5- Professor 5

P6- Professor 6

P7- Professor 7

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I- Os caminhos da educação em Vila Bela.....	14
CAPÍTULO II- Currículo, Identidade, diferença e Poder.....	21
2.1- Escola: transmissora cultural?.....	27
CAPÍTULO III- A escola e a reprodução das desigualdades.....	32
3.1- Quem é o aluno negro no Brasil.....	37
3.2- Diversidade racial no cotidiano da sala de aula: o que é e como se faz.....	42
CAPÍTULO IV- O silêncio do negro em uma escola pública.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	59

INTRODUÇÃO

Instigada pela questão da diversidade e do multiculturalismo tão defendidos ultimamente no espaço da escola e ao deparar-me com a realidade de uma escola pública no município de Vila Bela da Ss. Trindade, em que a maior parte dos alunos e funcionários é composta por negros, senti-me motivada a analisar os conteúdos selecionados pelos professores e a questionar-me, por que, dadas as características da escola, os conteúdos, aparentemente, eram voltados à homogeneização e ao eurocentrismo.

A partir deste momento passei a olhar a escola através de um novo prisma e com maior criticidade, a fim de elaborar um estudo mais aprofundado acerca das relações raciais e da identidade e diferença. Meu propósito foi o de verificar como estas questões se fazem presentes no currículo.

Para a realização da presente pesquisa, busquei suporte em diferentes autores como Apple (2000), Cortella (1998), Moreira (2000), Forquin (1993), Guimarães (2003), Candau (2003) Nogueira (1985), embora tenha me centrado mais na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (1995,2000, 2002), tendo em vista que este autor propõe que as questões da diferença e da desigualdade, presentes no currículo, devem ser problematizadas dentro do contexto escolar. Esta foi à perspectiva que mais se aproximou daquilo que defendemos como perspectiva para um trabalho multicultural no interior da escola.

Para desenvolver tal pesquisa, utilizei como metodologia observações e análises dos trabalhos dos professores das disciplinas de Arte, História, Língua Portuguesa e Literatura, tendo em vista que estas são disciplinas em que o trabalho com a cultura local deveria ser sedimentado com base no

desenvolvimento de aspectos que gerassem uma discussão problematizadora das relações raciais. Para Silva:

Analisar o processo pelo qual a cultura toma forma para os alunos no espaço escolar requer compreender a escola, sua constituição, organização e normas, pois todas estas questões constituem o currículo e este é a expressão da escola (SILVA, 2001. p.05).

As entrevistas foram feitas no âmbito escolar e tinham como objetivo compreender qual a concepção dos professores sobre a cultura, o que estes selecionam para desenvolver o seu trabalho e qual o critério utilizado por eles para selecionar tais conteúdos. Outro recurso utilizado foi a análise documental cujo objeto foi o Projeto Político Pedagógico da escola (P.P.P). Analisamos ainda os planos de aulas elaborados pelo professores, o livro didático adotado e os cadernos dos alunos.

O texto final está organizado em quatro capítulos, os três primeiros são de natureza teórica e o último constitui-se na análise da coleta de dados.

No primeiro capítulo intitulado "Os caminhos da educação em Vila Bela", busco delinear o contexto histórico da educação pública no município de Vila Bela da Ss. Trindade.

Comecei a observar que esta escola quando inaugurada ainda com a designação de Escola Santa Terezinha, desenvolvia um trabalho cultural voltado para os elementos locais. A escola trabalhava com os valores e as tradições culturais da comunidade e, desta forma, os alunos se reconheciam como sujeitos do processo. Em seus trabalhos destacavam-se os desfiles cívicos, o folclore envolvendo a cultura e a tradição de um povo oriundo da raça negra.

No segundo capítulo discorri acerca do currículo, identidade e poder. Neste capítulo enfoquei diferentes formas de currículos escolares, seus

conceitos e pressuposições que segundo Silva (2000,2002) mesmo quando ocultos causam impacto ideológico e promovem as desigualdades sociais.

Dentro deste capítulo, apresento o tópico "Escola: transmissora de cultura?" na qual abordo a relação entre escola e cultura, a partir da perspectiva de Forquin (2001) que entende a cultura " como um processo que também está diretamente ligado com a relação de poder" (FORQUIN *apud* SILVA, 2001p. 39)

No capítulo III, "A escola e a reprodução das desigualdades", analisei o silenciamento da cultura negra no histórico do currículo, entendido como forma de organização do conhecimento. De acordo com APPLE (2001), "as identidades e formas raciais tem sido e são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias, das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais" (p.65).

Desenvolvi o tópico "Quem é o aluno negro no Brasil?", a fim de esboçar os fatores fundamentais para a compreensão das relações raciais, mostrei que as discriminações são alicerçadas pelas características físicas e pelas condições econômicas que os mesmos apresentam e que contrariam o modelo centralizado e dominador.

Neste mesmo capítulo abordei a "Diversidade racial no cotidiano da sala de aula: o que é e como se faz?" nele discuti o preconceito e a discriminação dentro das escolas, a que consolida a relação de exclusão dos alunos negros.

No quarto capítulo "O silêncio do negro em uma escola pública", faço a análise da coleta de dados realizada na escola, buscando conhecer como o professor lida com a cultura, principalmente a local.

Em minha consideração final, abordo que a cultura negra é silenciada dentro de uma escola cuja maioria dos alunos, são descendentes afros.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM VILA BELA

O município de Vila Bela foi fundado em 19 de março de 1752 por Dom Antônio Rolim de Moura Tavares. Para a construção da cidade foi preciso recrutar mão-de-obra de outros estados, principalmente da Capitania de São Paulo, contudo a construção (a parte pesada) esteve a cargo dos negros livres e escravos.

O referido município se situa a noroeste do estado de Mato Grosso, e faz parte integrante da bacia amazônica. Sua fundação esteve ligada aos interesses políticos da coroa portuguesa, a fim de assegurar as terras do domínio espanhol.

Como estratégia militar para a fundação da capitania de Mato Grosso, com sua sede em Vila Bela da Ss. Trindade propiciou um processo de colonização em que dava usufruto de terras para ex-condenados da coroa portuguesa, juntamente com estes oferecia os negros escravos para as construções e para o trabalho na lida e no próprio desbravamento da cidade.

O processo de construção da capital atraiu um grande número de trabalhadores livres em comparação ao número de brancos, ou seja, Vila Bela sempre foi uma cidade com a maioria da população negra. "Foram os negros os heróis e guardiões da cidade desde a sua fundação e que, resistindo à decadência, projetaram-na no futuro"(GONÇALVES, 2000: 28)

Vila Bela, aos poucos, foi adquirindo status de cidade e passou a extrair de seu solo uma grande quantidade de ouro. Contudo, por volta de 1800 o ciclo do ouro em Vila Bela parecia estar terminando e Cuiabá passou a ser o centro comercial e extrativo do ouro. A transferência da então capital

A escola era reconhecida como um bem comunitário e o ensino que transmitia, respondia às expectativas de todos ou melhor dizendo, a escola educava e não apenas instruía (GONÇALVES, 2000: 92)

Em 1952 confirmou-se legalmente a união das escolas do sexo masculino e feminino, pelo Decreto Lei nº 1272 de 26/12/1952 e passou a chamar Escolas Reunidas de Mato Grosso.

Após a junção destas a mesma passou a fazer parte das escolas públicas que eram mantidas pelo estado, depois do reconhecimento pelo estado criou-se o cargo de diretor da escola, pois havia a necessidade de alguém para administrar. E quem decidia quem seria o diretor(a) ficava a cargo da comunidade que escolhia alguém da raça negra para administrar a escola.

Percebemos nos relatos históricos que a escola Santa Terezinha, hoje sob a designação da escola analisada, enquanto era administrada por diretores negros, desenvolvia um trabalho cultural em que se priorizava a cultura negra local. Em seus trabalhos destacavam-se os desfiles cívicos, as festas folclóricas, o que envolvia a cultura e a tradição do povo oriundo da raça negra.

Na metade da década de 50, instaura-se na comunidade vilabelense a igreja Missão Cristã, a mesma era representada por um pastor e três professores que fundaram a escola de 1ª à 4ª série, a fim de atender os fiéis da igreja e outros que quisessem fazer parte da mesma, acentuando assim a competição entre os professores negros e os que vieram de fora.

O sistema educativo fica estabelecido a partir de duas escolas, uma pública e uma particular de cunho assistencialista. As duas escolas disputavam ainda um caráter religioso referente a dois credos, o católico

convidada pelas esferas administrativas composta por pessoas negras, a assumir o cargo de diretora.

A diretora, que era branca, reformulou o currículo e a matriz pedagógica da escola, valorizando a sua cultura em detrimento da cultura negra. De acordo com Gonçalves (2000), esta professora ao assumir o cargo de diretora “impôs sua visão etnocêntrica, baseada na superioridade de ser branca e por ser a normalista que modernizaria a escola de Mato Grosso” (p. 102).

Seguindo a perspectiva de Gonçalves (2000) afirmamos que:

Foi a partir desse momento em 1972, mesmo que sutilmente em nome da modernidade, (...) que começa, lentamente, o processo de branqueamento da escola. Uma escola de educação do negro como sujeito de uma comunidade negra, uma escola que simbolizava a coesão da comunidade, em torno da etnia, passa a ser uma escola de educação 'branca', em que o negro é secundarizado, inviabilizado. (Ibid.p. 103)

A partir da década de 80, começam a funcionar os cursos de 2º grau com o curso Propedêutico e Magistério. A escola sofre duramente por não ter professores habilitados. Um fato notório é que com a entrada da diretora branca, começou-se a:

(...) afastar sutilmente a escola do processo cultural da comunidade, através das instruções padronizadas, ou seja, instaurando um processo hegemônico através de ordenação burocráticas da educação escolar, que devem ser seguidas por todas as escolas. (GONÇALVES, 2000,p. 104)

A partir da década de 90, a escola passou a contar com um quadro de professores que supriu as necessidades locais. Estes professores assim como os funcionários da escola, são em sua grande maioria negros. Porém, contraditoriamente por causa do estirpamento da cultura, a escola não

trabalha com um currículo multicultural, conforme veremos nos capítulos que se seguem.

A escola atualmente passa pelas mesmas dificuldades que a da maioria das da rede pública, falta de recursos, má qualidade no ensino, estrutura física precária, falta de materiais, entre outros problemas.

O currículo, como organização pedagógica da escola, conta com as modalidades de ensino fundamental e médio. A escola funciona em três turnos. A análise quanto aos aspectos da escola, deixaremos para o último capítulo no qual buscaremos focalizar, através de uma análise acurada tais questões.

Quanto ao currículo, percebemos que este está harmoniosamente, estabelecido dentro dos pressupostos da igualdade e homogeneidade e, portanto, não há a valorização da cultura local dentro do âmbito escolar.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

CAPÍTULO II

CURRÍCULO, IDENTIDADE, DIFERENÇA E PODER

As teorias tradicionalistas concebem o currículo como conjunto de conhecimentos e fatos acumulados historicamente por uma dada sociedade e que, por serem significativos, devem ser transmitidos aos alunos. Conceber o currículo a partir desta perspectiva é desconsiderar que este receba influência dos aspectos políticos, sociais, culturais etc.

Entender o currículo somente como matriz, conteúdos e disciplinas é cometer um grande engano, pois o currículo compreende toda uma estrutura geratriz que desenvolve relações explícitas, seja de poder ou de dominação.

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2001, p. 27)

O currículo escolar é uma representação dos conceitos formulados pelos professores e mediatizados pelas relações (poder, dominação) em que estes se encontram inseridos. Assim os alunos tornam-se sujeitos sociais com saberes restritos e verdades limitadas, por deparem-se com um currículo que se restringe a saberes específicos de uma dada classe social, homogeneizando assim as diferenças dentro da escola. Assim temos que o currículo sempre priorizou três esferas classificatórias: a cultura branca e

elitizada; a ciência em detrimento dos valores populares e o indivíduo masculino.

Dizer que o currículo é democrático, mesmo que a uma primeira vista pareça ser, é um equívoco, pois seu intuito tem sido o de reproduzir e sustentar o "status" da governabilidade e da classe dominante. É importante ressaltarmos que o currículo trabalha e se sustenta a partir daquilo que é considerado como saber válido, e por sua vez, este passa pelo contrato social estabelecido com a elite, o que restringe os saberes a apenas uma camada social e, portanto, cabe-nos questionamentos: o que é considerado saber válido? O que esta classe tem por saber?

São perguntas as quais cabem reflexões acuradas por entendermos que à medida que se estabelece um saber como válido, se excluem inúmeras possibilidades de saberes que passam pelas outras camadas sociais.

No final do século XX e início do XXI o currículo adquiriu maiores proporções e tornou-se nutriente fortíssimo da ideologia das diferenças que colocam a separação existente de maneira evidente. O currículo estabelece uma relação direta com o poder, uma vez que por meio dele é selecionada parte da cultura considerada válida e esta é transformada em conteúdo visando a escolarização. Nesta perspectiva, a cultura dos dominados não é reconhecida no campo escolar, ao contrário, é excluída.

Silva (1995), ao mencionar as várias formas de currículo nos fala do currículo oculto, que traz subjacente conceitos e pressuposições que mesmo não se fazendo presentes nas disciplinas, causam impacto ideológico e promovem as desigualdades sociais. Conforme o autor citado o currículo oculto compreende:

(...) todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. A relevância deste conceito está na explicação que

ele oferece para a compreensão de muitos aspectos que ocorrem no universo escolar (1995, p. 28)

Silva (2000) ainda revela que o currículo oculto traz um:

(...) conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente 'ensinados' através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. (p. 38)

Um fato importante a ser ressaltado é a questão do currículo que ao se constituir como uma ferramenta fragmentária e descontextualizada, por sobrepor conteúdos e conhecimentos em partes e de formas isoladas não contemplam os aspectos históricos, sociais e culturais dos alunos.

Não queremos aqui dizer que a escola não deva selecionar determinados conteúdos e dividi-los. Porém, é necessário que se façam questionamentos em relação à postura da escola na hora da seleção, sobretudo pelo fato de que a escola o faz dentro de uma perspectiva, busca desenvolver e promover o ensino de uma determinada parcela da sociedade, de uma determinada cultura, não abrange a existência de várias culturas e aspectos históricos que compreendem o contexto brasileiro.

O currículo escolar, no contexto atual, vem gerando grande espaço de discussão, por se tratar de uma importante ferramenta da escola que condensa o que é ensino dentro do âmbito escolar.

Assim um dos temas mais suscitados nas discussões sobre o currículo está relacionado à diversidade cultural e ao multiculturalismo. O multiculturalismo está relacionado às variações culturais ou à pluralidade das culturas existentes na sociedade e o currículo, por sua vez, forja uma homogeneidade que acaba destruindo a possibilidade de problematizar a

diversidade cultural. O currículo surge como uma proposta de inclusão de apenas uma parte da cultura e de exclusão das demais formas de cultura.

A partir do exposto fica claro que temos um currículo que reforça as diferenças existentes e, portanto, a escola não possui um currículo multicultural.

O contato com as escolas nos tem mostrado que muito se tem falado em multiculturalismo, contudo, as noções deste não se aplicam à realidade, pois o que vemos é uma falta de compromisso por parte das escolas em trabalhar com a diversidade cultural. Mediante aos problemas e às dificuldades encontradas para se trabalhar com a diversidade cultural, os docentes e a escola preferem retornar ao plano monocultural, mas declaram trabalhar com o multiculturalismo.

Segundo Oliveira (2006), em seu estudo "Multiculturalismo crítico, relações raciais e currículo: a escola Sara em questão", vemos que as discussões realizadas no âmbito escolar não centram suas abordagens curriculares nos prefixos multi ou inter(cultural), mas na concepção que a escola tem de cultura, na postura que a educação tem adotado historicamente em relação à própria cultura.

Para Silva (2000) o multiculturalismo não deve ser passivo no sentido de apenas aceitar as diferenças, mas deve assumir a postura de questionar as diferenças e as desigualdades, pois só assim respeitará a identidade cultural dos diversos grupos. Para que as diferenças sejam questionadas é preciso que o sujeito a conquiste.

No interior do multiculturalismo e do currículo, encontramos imbricadas as questões raciais que são parte das diferenças, uma vez, que as "identidades e formas raciais têm sido e são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias, das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais".(APPLE, 2000,p. 65)

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

sua postura em relação ao tema cultural, e principalmente, que conteúdos devem ser ensinados.

As práticas inerentes ao currículo no âmbito escolar tal como têm sido desenvolvidas “fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, fizeram e fazem com que o currículo exclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2002, p. 135). Embora o currículo atue na formação de conhecimento e na construção de identidades, contudo, esta construção de conhecimento é forjada, uma vez que a identidade que se constrói é restrita apenas a uma camada.

Uma das atrocidades que o currículo escolar toma como ponto primordial a ser aprendido é apresentar conteúdos com base em valores determinados por um grupo específico. O currículo por assim dizer está intrinsecamente ligado com as relações de poder e transmite a visão de mundo através do prisma da classe dominante.

A relação de poder a que nos referimos está no fato de que os conhecimentos transpostos no currículo não apresentam livre arbítrio, mas uma imposição, não cabendo ao docente decidir sob sua utilização e transmissão. Desta maneira, nas relações de poder que atravessam o currículo “estão em jogo relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros.” (MOREIRA, 2000, p. 28)

O currículo, assim como as práticas docentes, não prima pela interferência do pensamento nem das experiências dos alunos, nem as dos professores, sendo seus conteúdos prefixados sem um consenso entre as partes.

O currículo escolar coloca o aluno oriundo de uma camada desfavorecida em relação a uma outra em desvantagem, principalmente em relação ao que se ensina e a linguagem utilizada. Neste aspecto, o professor possui apenas o papel de transmissor das concepções e conteúdos que o

currículo traz. No entanto, este papel deveria ser de ação, de contribuição crítica acerca do proposto pelo currículo.

O currículo aos olhos da sociedade, segundo Moreira (2000), se constitui como elemento significativo para desenvolver os conhecimentos acumulados historicamente por uma dada sociedade, ou por um grupo desta e que deve ser socializado às crianças ou jovens.

Dentro das abordagens do currículo, para Silva (1995), este deveria ser um espaço dentro da escola que promovesse aspectos políticos e sociais no intuito de aumentar a produção de significados, ampliar as relações existentes, a fim de propiciar uma reflexão acerca destas relações (poder, cultura, mundo).

É preciso que o currículo escolar passe por mudanças, principalmente pelas concepções que a maioria dos docentes fazem dele, buscando este a inclusão, principalmente em relação à cultura que deve abranger todas as classes.

1.1- Escola: transmissora cultural?

Percebemos que a escola tem se constituído como mera transmissora de culturas que são validadas ao longo da história na medida em que o:

Papel de escola, o papel dos pensantes da cultura (...), é dar a cada um a possibilidade de compreender, como uma polifonia cristalina, as múltiplas vozes que se ouvem, de tempos em tempos, nos mais diferentes cantos do mundo (FORQUIN, 1993,p. 60)

Forquin (1993), ao discutir a relação entre escola, cultura e sociedade, afirma que esta trabalha com um "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização constituem habitualmente o objeto de

uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN *apud* SILVA, 2001, p. 39). A partir da assertativa de Forquin (1993) temos em mente a relação da cultura como um processo que também está diretamente ligado com a relação de poder.

Todos os aspectos que engrenam apenas a transmissão de uma cultura como sendo a válida no campo educativo demonstram uma relação de poder, à medida em que ao escolher uma cultura, a elitizada, o faz no sentido da manutenção da cultura dominante. Desta forma, a relação de poder imposta, mascarada na transmissão cultural, serve para demonstrar a suposta valorização da cultura branca elitizada.

Dentro da relação entre escola e cultura, vemos um crescente número de estudos e diretrizes, incluindo aí os PCN, que pregam o chamado multiculturalismo, porém a maioria destes estudos mascaram a realidade das escolas em seu processo de organização cultural, pois estes prezam pela celebração da igualdade, entenda celebração enquanto conceito relacionado ao fato de que respeitar e tolerar a diferença é uma posição socialmente aceitável, que disfarçam como este processo deveria ocorrer.

O conceito atualmente empregado no discurso escolar de multiculturalismo está relacionado e é empregado para representar a sociedade plural, com sua diversidade que se constitui.

Ao empregar o aspecto da tolerância e respeito à diversidade, estamos apenas confirmando a situação de descaso e, desta forma, conformamos o indivíduo de que sua situação excludente está relacionada aos aspectos históricos e sociais.

Compreendemos que o aluno entende a multiplicidade cultural como uma polifonia cristalina, uma série de discursos que concretizam a cultura homogênea e não deixam que as diferentes vozes culturais se manifestem na íntegra. A escola faz um mascaramento passivo, uma tentativa de

compreender a cultura, não deixa que a diversidade cultural seja questionada, que incomode e se manifeste dentro do âmbito escolar.

A gênese da escola, de acordo com Silva (1995, *apud* SILVA, p. 38), historicamente "está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que a supostas funções de socialização de uma cultura comum", a escola trabalha em posição de reforço, de reprodução das relações de dominação, de monoculturalização.

A escola propõe um discurso de multiculturalismo, mas o que encontramos latente em seu contexto é o monoculturalismo, uma vez que "a escola transmite apenas algo da cultura, elementos da cultura" (FORQUIN, 1993, p. 15) e esta cultura, por sua vez, não se refere à cultura popular, na qual a maioria dos alunos está inserida, mas à cultura dominante.

A escola, ao propor o multiculturalismo, pressupõe e estabelece um discurso, segundo Silva (2000), de tolerância e de repetição, ou seja, propõe mantermos um distanciamento e aceitarmos as condições e relações existentes referentes às diferenças culturais.

Imbuídos desta questão da diversidade cultural, temos a identidade, e seu processo de construção que se dá aliado à questão da diferença, uma vez que considerar algo como identidade constitui negar as demais que são diferentes.

Dividir o mundo social entre 'nós' e 'eles' significa classificar (...) A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas. As formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações, são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. (SILVA, 2000, p. 82)

O processo de classificação está tão fecundo no âmbito escolar, que o professor faz a classificação entre os grupos semelhantes (brancos, classe

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

média etc.) e aqueles que não se enquadram em um desses grupos são tidos como o outro e este outro é excluído por ser diferente.

De acordo com as recentes propostas, a escola, dentro de seus currículos escolares, deve propor a formação de um sujeito cultural (entenda sujeito cultural enquanto sujeito que conhece os elementos de sua própria cultura local), que respeite a diversidade cultural, porém a idéia de respeito às culturas não pode vincular-se à existência de um único ponto de vista exterior às próprias culturas e à adoção de critérios de universalidade.

A relação cultural que a escola propõe está fecunda em seu bojo de concepções, principalmente pelo movimento histórico da humanidade que é permeado pela cultura, ou seja, é impossível dizer que a cultura não esteja presente dentro dos muros escolares. A problemática em questão é a reflexão que estamos traçando é de como a escola lida com a cultura e como ocorre a seleção de conteúdos e transmissão destes.

Educação e cultura são dois territórios dependentes, mas suas práticas pedagógicas são desafiadoras, pois englobam uma série de questões. A transmissão cultural realizada pela escola está relacionada à transmissão de feitos significativos da humanidade que são entendidos como cultura, porém cabe a nós uma pergunta: o que é tido como significativo no campo cultural, para que a escola selecione como pertinente uma e exclua as demais?

Dentro deste processo de escolha de cultura pertinente a escola priva muitos saberes e seleciona como saber aquilo que compreende como mais significativo a partir dos pressupostos da cultura dominante tentando pô-los como únicos, por este prisma, a transmissão desta cultura visa homogeneizar e padronizar os sujeitos.

A escola se apresenta entre a cultura do "eu" em oposição a dos "outros", neste caso, os indivíduos de origem popular, negros etc. terão suas culturas e identidade negadas e excluídas.

Assim, a escola com a iniciativa de respeito à diversidade cultural, mesmo indiretamente, propõe um distanciamento entre uma cultura com as demais, buscando a formação do sujeito a partir de uma cultura específica e não abrangendo a multiformidade de culturas existentes.

2000

2001

2002

2003

2004

2005

CAPÍTULO III

A ESCOLA E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Apesar da evolução com pesquisas sociológicas e antropológicas na educação, o aluno negro e o mestiço não têm sido vistos com muito interesse pelas reflexões educacionais brasileiras. Pensarmos e refletirmos acerca desta problemática requer um reconhecimento de erros e omissões promovidos pela escola, professor e sociedade e, a partir desta perspectiva, o comodismo condiciona a não reflexão.

Vemos uma constante ilustração de pesquisas, dissertações e teses acerca do problema da exclusão e da construção da identidade negra nas escolas, contudo não vemos uma real proposta curricular que abranja esta perspectiva, pois o interessante seria, afinal, investigar a proposta curricular para enfim averiguarmos o foco do problema.

Acreditamos que as discussões têm uma pauta teórica condizente, mas o que encontramos é a falta de adequação das discussões à prática educativa. Dever-se-ia aliar teoria do multiculturalismo à prática educativa.

Destacamos que relações raciais, multiculturalismo e currículo são temas conectos. Estes emergem de forma conjunta no âmbito educacional. Não é possível pensarmos em currículo e multiculturalismo sem antes problematizarmos as relações raciais que permeiam as relações presentes na escola.

Segundo SILVA (2000), "o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões sociais" (p. 33).

Tomamos por pressuposto que os papéis das propostas curriculares oficiais efetuam dentro do âmbito escolar um processo de inclusão e exclusão de culturas. Vemos falar constantemente em inclusão nas propostas governamentais, contudo em sua prática não vemos acontecer esta inclusão almejada. Percebemos que as políticas oficiais do currículo criam e reforçam as diferenças dentro do âmbito escolar.

Segundo Oliveira (1994), os materiais didáticos reforçam as diferenças por serem parte integrante do currículo, pois trazem estereótipos de heroísmo o que abarca apenas a cultura branca e desestrutura e silencia a identidade negra.

Dentro de uma perspectiva mais abrangente, notamos que as crianças negras em relação às brancas, enfrentam maior número de saídas e voltas no sistema escolar. De acordo com dados estatísticos, os anos em que a criança pobre negra permanece dentro da escola corresponde a 3,6 anos (INEP/ENC) em relação a branca que fica em média 7 anos, em se tratando do ensino fundamental.

Os dados do IBGE (PNAD, 1996) ratificam as desigualdades raciais/étnicas na educação, apontando que pessoas negras tem menor número de tempo na escola do que pessoas brancas (4,2% de negros e 6,2% de brancos). Este índice acentua-se quando observamos a faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas não alfabetizadas é 12% maior do que as pessoas brancas.

Essas diferenças se acentuam quando tomamos como ponto de partida os fatores econômicos dos alunos. Segundo Hasenbalg (1999), a literatura sociológica mais recente tem mostrado a centralidade da educação para reprodução das desigualdades entre brancos e não brancos. Citamos a relação racial, por esta estar ligada diretamente aos fatores econômicos, pois

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

a maior parte da população negra pertence a classe desfavorecida, e isso acentua a sua saída da escola para ajudar a família..

Assim, dentro desta perspectiva os alunos de baixa renda e de cor negra sofrem um processo de exclusão escolar que demonstra, conforme SILVA E HASENBALG (1999, p. 38), que é "no processo de aquisição da educação que reside o núcleo de desvantagens que indivíduos negros ou pardos sofrem na sociedade brasileira".

Vale destacar que as escolas são entidades, em nossa sociedade moderna, que detêm um papel de responsabilidade social. Seu papel registra as intenções de ensino através de conteúdos. A importância da construção de conhecimentos tornou-se algo histórico e garantia de sobrevivência humana.

Nesse sentido, o currículo enquanto organização do conhecimento a ser transmitido é importante para a compreensão do papel social da escola. O que nos interessa, ao tratarmos do currículo, é refletir sobre as diferentes visões deste e as conseqüências de sua reprodução no ensino.

Dentro deste aspecto, o currículo não pode ser entendido dentro do pressuposto da neutralidade e que neste não há interesse na transmissão do conhecimento. O currículo possui uma carga de relação de poder e tem como função o controle social do conhecimento. Os valores transmitidos estão diretamente relacionados às visões de um grupo privilegiado da sociedade. As escolhas passam por essas relações de poder.

A sociedade e a escola, por não acabar com a diferença cultural e com as relações de poder, através de seus discursos mascaram essências de identidades apenas como efeito de linguagem que não se aplicam dentro da própria escola, ou seja, mascaram a realidade, sendo que dentro desta se instaura os conflitos sociais, consolidando as diferenças sociais e culturais.

A partir desta relação de poder, analisaremos agora o silenciamento da cultura negra no histórico do currículo, como organização do conhecimento.

14 000

1

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

14 000

Assim alguns questionamentos se fazem necessários. Qual a relação entre esse apagamento, consentido pelo currículo e pela escola e os resultados sobre a vida escolar dos alunos de ascendência africana?

É necessário que a escola aprenda e considere a presença do negro fundamental em nossa sociedade até mesmo pelo passado histórico de constituição da identidade brasileira. De acordo com APPLE (2001), "as identidades e formas raciais têm sido e são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias, das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais" (p. 65)

Nessa proporção, o preconceito racial instalado dentro do âmbito escolar precisa ser repensado, a fim de refletir sobre as escolhas dos conceitos que compõem o currículo e privilegiar também a cultura negra, negada ao longo da história.

No campo dos estudos sociais, o termo "raça" é cercada por alguns conceitos que nos levam a etnia e cor, entre outros aspectos. Guimarães (2003) indica que o conceito de "raça" deve ser abordado dentro de um determinado contexto. (Entender raça separadamente, apenas como vocábulo, e não analisarmos a real situação do conceito). Para o mesmo autor, "raça tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia". (GUIMARÃES, 2003:95)

A complexidade das relações raciais foi construída com base na situação histórica do Brasil, em função do processo de escravização de africanos. A classificação por cor tem suas origens neste processo histórico, sendo esta discriminatória e junto desta há conceitos e opiniões formadas que acentuam a discriminação e a negação da cultura negra no processo escolar.

Os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe distinguindo brancos de negros. O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no

: i

2.

三

?

10-10-10

•

—

一、

155

11

1

interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação do componente tipicamente racial na geração de desigualdades. (GUIMARÃES, 2002: 10)

A discriminação de cor é fruto do colonialismo e da situação histórica do Brasil. Concordamos com Guimarães (2002) quando diz que os indivíduos atingidos pelo preconceito dentro das escolas e até mesmo fora delas, tornaram-se um grupo vitimado por esta discriminação.

Assim, entendemos como instrumentos de discriminação o preconceito e o racismo. Segundo Candau (2003), o preconceito e a discriminação são instrumentos de uma ciranda de conceitos, muitas vezes, gerados pela escola, com seu currículo excludente. Nesta perspectiva, a discriminação de cor atua como relação de poder, uma vez que:

Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objetos da discriminação(CANDAU, 2003, 18)

Candau também afirma que:

Os preconceitos atuam como filtros da nossa percepção, fortemente impregnados de emoções, colorindo nosso olhar, modulando o ouvir, modulando o tocar, fazendo com que tenhamos uma percepção simplificada e enviesada da realidade (2003, 17)

Ao pensar nesta relação de poder que fortalece a discriminação e o preconceito racial, temos, portanto, que as escolas mascaram a realidade através de discursos de inclusão, que na verdade ocultam a exclusão dos alunos negros.

Devemos pensar que a inclusão e a exclusão de alunos negros se manifesta dentro da escola, contudo sua gestação e nascimento ocorrem fora desta, ou seja na sociedade. A escola, desta maneira, pode ou não construir ou obstruir identidade negra, além de diminuir suas chances, e as condições de mudança.

A maioria dos excluídos é constituída pelos grupos compostos por indivíduos não brancos, em uma sociedade regida pela cultura branca, em que esses grupos excluídos são marginalizados e a eles é imposta a cultura branca elitizada ocasionando o silenciamento de sua cultura.

Sempre os debates voltaram-se tanto para o problema da exclusão na sociedade, quanto para os grupos que ficam à margem desta. Atualmente, o foco volta-se para a exclusão no interior das escolas, local onde deveria se questionar e construir diferentes identidades.

A segregação dentro da escola é perceptível quando tomamos conta de que as relações raciais se inviabilizaram no âmbito do currículo e da escola.

Notamos que, historicamente, é negada aos não-brancos uma educação de qualidade que priorize também seus aspectos culturais e sociais. Tomamos como ponto de partida para esta afirmação o fato da escola priorizar o ensino da elite, que por sua vez, se enquadra dentro da cultura branca.

A fragmentação da memória e da história da cultura africana ocorreu, de certa forma, pela imposição da cultura branca que apagou traços da cultura negra.

2.1- Quem é o aluno negro no Brasil?

Entender as relações raciais existentes no Brasil é uma questão complexa. Segundo Schwarz (2002), a complexidade desta problemática se deve à auto-classificação ocorrida no Brasil de acordo com raça, cor, etnia. Se tomamos algo, seja no campo social, que engloba a escola, é necessário uma classificação por cor, raça ou etnia? Tendo em vista que esta classificação por si só já impõe um processo discriminatório.

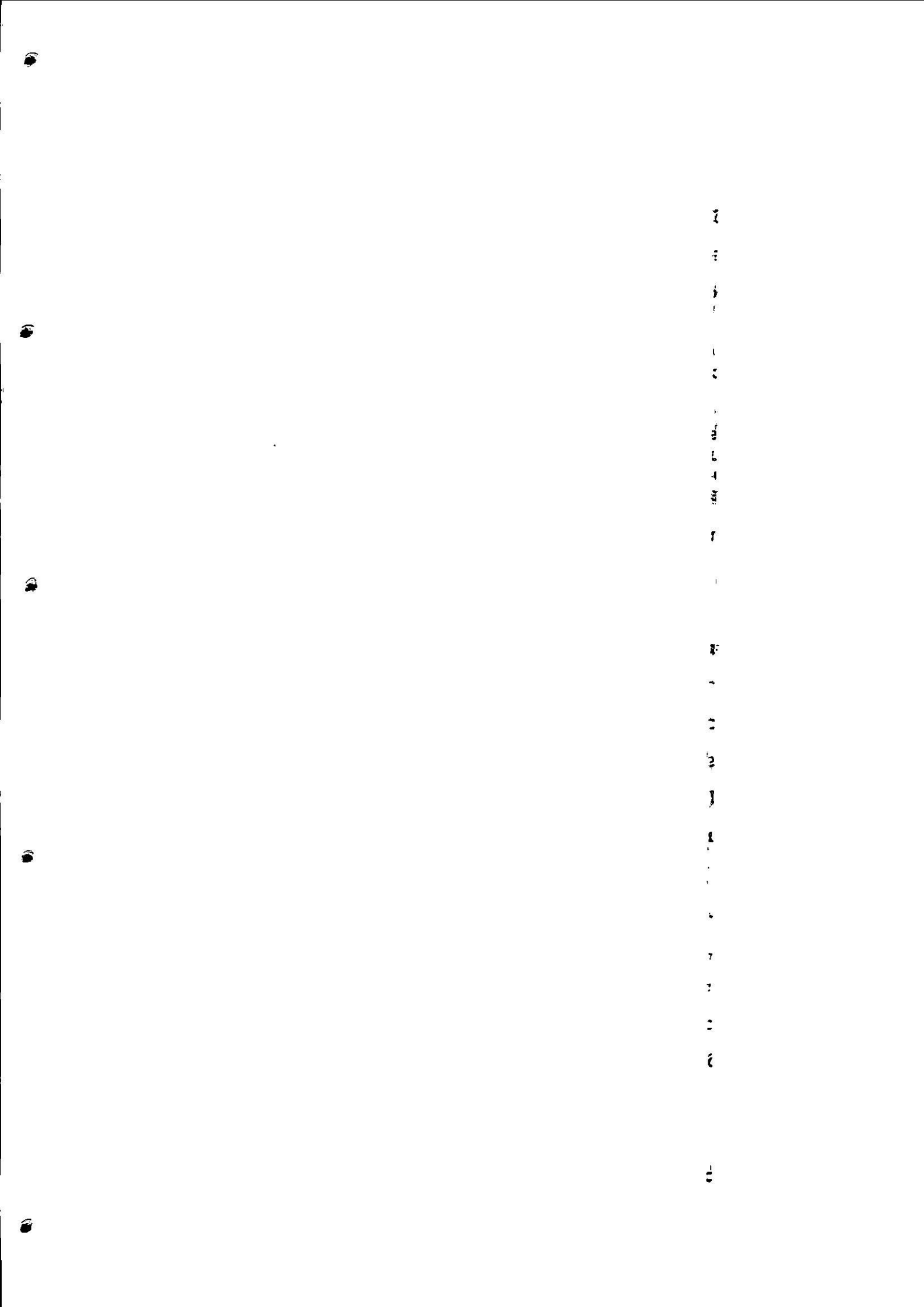
Oracy Nogueira (1985), deu uma grande contribuição para o entendimento das relações raciais, pois buscou seu foco nas relações relacionadas a cor como processo de acentuação da discriminação dos negros.

Nogueira (1985) estabeleceu que o preconceito pode se instalar sobre duas formas: o de marca e o de origem. No caso específico do Brasil, há o preconceito de marca, pois está diretamente relacionada à aparência física, à cor e aos gestos.

No Brasil, as características físicas e a condição econômica têm se mostrado como fatores fundamentais para a compreensão das relações entre raças.

Quanto ao preconceito racial, estes se instauram dentro de três formas: a moral, a intelectual e a estética. Brincadeiras e piadas são reforçadores do preconceito racial. Isto se deve porque se possui uma crença de que os negros são uma raça inferior. Cristalizou-se a crença de que o negro é inferior por este ter sido escravo, e, portanto nascido para ser servo. Esses modos de consolidar os preconceitos, segundo Bori(2004, p. 34) se reproduzem por que é um:

evento privado, ligado à dimensão psicológica da pessoa. Quando se assume isso, se fala de algo enorme: a subjetividade, aquilo que está na interioridade humana. É aí que ele o preconceito, reside: no âmbito da subjetividade. Ele é aprendido junto com outras pessoas. No convívio



social; se acumula em todos os contatos sociais desde a primeira infância.

O enfoque dentro da educação tem permitido uma vantagem maior por parte dos alunos brancos, porque a política universaliza todos dentro da escola, dentro do princípio da homogeneização. E consequentemente acabam por submeter os alunos negros e a cultura negra a um apagamento, colocando-os em uma condição desfavorável do negro em relação aos brancos.

O preconceito racial tem por função apenas expressar o sentido de inferioridade, estabelecer as relações de dominação. É preciso agora analisarmos a relação entre o preconceito racial dentro da escola. Contudo não podemos atribuir culpa somente às escolas e aos professores pela perpetuação desta relação discriminatória. Para os indivíduos negros, a exclusão cultural por parte da escola leva a discriminação, que por sua vez acarreta:

- Auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo;
- Desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula;
- Ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial;
- Dificuldade de aprendizagem;
- Recusa em ir para a escola e exclusão escolar.(CAVALLEIRO, 2000, p.52)

Como não poderia ser diferente a existência do racismo e preconceito dentro da escola produz conseqüências fortíssimas para os alunos negros, contudo não acarreta problemas apenas para os alunos negros, segundo Cavalleiro (2000), para os brancos há:

- Cristalização de um sentimento irreal de superioridade: racial, cultural, estética, intelectual etc.
 - Perpetuação do racismo, preconceito e discriminação racial nas outras relações estabelecidas pelos alunos.
- (CAVALLEIRO, 2000, p.52)

As relações raciais impregnadas na escola são cristalizadas através do currículo excludente, que por sua vez, acarreta aos alunos problemas que permearão suas vidas.

Como estamos trabalhando com a noção de currículo enquanto negação desta cultura e como organizador do conteúdo deste processo discriminatório, vale uma reflexão acurada desta situação. O currículo, ao selecionar apenas a cultura branca como válida, torna a escola um campo em que o aluno negro se vê excluído.

O currículo é um lugar de escolhas que são alimentados pelo professor e pela escola. Assim, o preconceito escolar se expressa por meio da negação da cultura negra. Como consequência desta negação é o aluno quem sofre as diversas intempéries que ocorrem no dia-a-dia dentro de sala de aula.

Ao tomarmos o currículo escolar como conjunto de conhecimentos e experiências pelas quais os alunos passa, isso nos permite observar que a escola trabalha com o currículo oficial que se manifesta por meio de um currículo cotidiano, pois é no dia a dia que este currículo se realiza. Este currículo oficial instaura uma inferiorização do aluno negro, pois este não encontra nenhum apoio que o identifique enquanto sujeito negro, ao contrário encontra apenas a valorização do indivíduo da cultura branca.

Notamos que o currículo negligencia uma série de conhecimentos sobre a cultura africana ou omite esta cultura. Cabe ressaltarmos que nesse sentido a educação básica se estrutura no princípio da inferioridade, que é a marca do preconceito e da discriminação racial.

Creemos que o trabalho de valorização da cultura negra só vai ocorrer à medida em que a escola e o professor começarem em seu dia-a-dia mostrar e valorizar a cultura negra através de sua história ou de outros aspectos que condensem a não inferiorização da cultura e construam a identidade cultural desses marginalizados.

A lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, altera a lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a inclusão no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências".

Art. 1º. A lei n. 9394/96 passa a vigorar acrescidas dos seguintes artigos 26- A, 79- A e 79- B:

Art.- 26. A – Nos estabelecimento de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro- Brasileira.

§ 1º- 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 nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (Lei n 10639 de 09/01/2003, p. 26)

A lei deixa evidente a obrigatoriedade do trabalho sobre a cultura negra dentro do âmbito das redes de ensino do país. Entretanto não há lei que obrigue um ensino cultural se antes os professores não estiverem convencidos sobre a valorização deste ensino cultural, pois desde 2003 notamos que, na prática, sua execução está parada e o ensino desta cultura não está sendo valorizado.

É imprescindível que as escolas procurem problematizar os aspectos culturais que se encontram inseridos em seu contexto, uma vez que só assim a lei será executada.

Consideramos que apenas inserindo o tema burocraticamente no currículo estaremos promovendo uma interação étnico-racial é cometer um equívoco. Essa transformação exige aceitação e mudança, pois para mudar serão necessárias quebras de valores enraizados em nossa sociedade.

2.2- Diversidade racial no cotidiano da sala de aula: o que é e como se faz?

Estudos recentes no campo das relações raciais interligados com as questões educacionais têm mostrado a existência de uma discriminação fecunda, no âmbito escolar. O preconceito e a discriminação dentro das escolas, fruto da sociedade, inibem a verdade e criam crenças que se consolidam na organização curricular das escolas, o que consolida a relação de exclusão com os alunos negros.

Nesse contexto, a escola é um marginalizador, um instrumento de estabelecimento de relações de poder e de dominação. Lembra Candau (2003, p. 24), "a instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por, muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola".

Ao pensar nestas situações do cotidiano escolar alguns questionamentos permeiam nossas reflexões: como reverter o quadro de naturalização da discriminação racial contra os alunos negros? Que conteúdos acentuam a impressão de superioridade e inferioridade? Como problematizar as diferenças raciais dentro de sala de aula?

Na educação é necessário repensar práticas e considerar a existência das desigualdades culturais no âmbito escolar. A eliminação das desigualdades no campo educacional e cultural precisa ser problematizada, ser questionada, a fim de que se possa anulá-la definitivamente do contexto escolar.

Na prática, isso necessita de um comprometimento por parte do professor, pois é ele quem irá desconstruir as desigualdades e criar espaços de valorização da cultura negra, assim ele valorizará a diversidade cultural de seus alunos, não somente na fala dos professores. Significa, acima de tudo, afirmar as diferenças, defender a implementação de um currículo escolar que contemple a diversidade e que evidencie positivamente o negro e reconheça suas lutas e a contribuição para a sociedade.

Nesse sentido, o educador precisa estar predisposto para a realização de atividades calcadas nesta diversidade cultural. A práxis do professor deve levar em consideração a desconstrução de sentimentos ligados ao racismo, contemplar a diversidade dos segmentos étnicos e raciais para eliminar o falseamento ou mascaramento da realidade.

A escola precisa se organizar para demonstrar a importância da pluralidade racial na escola, não só por meio dos discursos, mas pelas práticas de inserção da cultura negra no cotidiano de sala de aula. Os educadores devem contemplar discussões e questionamentos em sala de aula, no intuito de atingir os diferentes grupos raciais.

Creio que se a escola não se posicionar no sentido de questionar a diversidade racial, estará apenas silenciando o problema e mascarando um apagamento das diferenças raciais.

CAPÍTULO IV

O silêncio do negro em uma escola pública

A relação entre brancos e negros perpassa inúmeras instâncias, que ora podem negar, ora podem valorizar a cultura africana. Assim, constituir a identidade do negro no sistema educacional não é uma tarefa simples e fácil, pois é necessário repensar práticas. Apple (2001:65) afirma que “identidades e formas raciais têm sido e são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais”.

É nesta perspectiva que abordaremos o trabalho relativo à cultura em uma escola pública do município de Vila Bela da Santíssima Trindade, na qual a maioria dos alunos e professores são negros. A coleta de dados realizada de início não nos mostra que se problematizam as questões étnico-raciais ou que se deixam as diferentes vozes culturais aparecerem.

Na referida escola não podemos retratar que há discriminação marcante ao se tratar da cor, uma vez, que 70% dos alunos são negros, mas o problema central reside no fato de os professores em suas aulas negarem ou silenciarem essa cultura e darem destaque à cultura do branco, por meio dos livros didáticos e outros materiais. Nesse sentido, a exclusão, de acordo com a pesquisa no âmbito escolar, ocorre no fato de silenciar a voz do negro e sua cultura.

Segundo o depoimento do secretário escolar, a maioria dos alunos negros em algum momento, de certa forma, sofreu discriminação racial, pois no censo discriminatório que divide os alunos em caixas de negros, brancos, índios. O censo escolar realizado todos os anos nas escolas públicas municipais e estaduais traça o perfil dos alunos que ingressam dentro das

unidades escolares, e neste há a classificação dos alunos de acordo com a raça. Na escola analisada tentou-se, na primeira vez instaurá-lo, contudo, os alunos sentiam receio ou vergonha de se declararem negros e a partir de então, não se realiza tal censo. Isto significa aparentemente a própria rejeição do negro, provavelmente isso é impulsionado pelo processo de exclusão social.

Essa questão do preconceito e da própria rejeição leva o aluno negro a evadir-se da escola. Em 1999, o censo das escolas públicas do país apontou que 75,3% dos negros não completavam o ensino fundamental. Quanto ao ensino médio apenas 3,3% dos alunos o completavam. As pesquisas no âmbito nacional apontam para a baixa permanência do negro na escola.

Notamos que a trajetória dos descendentes afro-brasileiros em território brasileiro levou os mesmos a introjetarem em sua cultura um nível de sofrimento, consequência da desigualdade.

Quanto ao contexto específico da escola estudada, em que o negro ocupa a maioria do cenário, deveríamos encontrar de certa forma, um trabalho multicultural, que buscasse problematizar, conforme propõe Silva (2005), a cultura desses afro-descendentes.

Nosso propósito é analisar a questão curricular e pedagógica da referida escola. Para isso tomaremos como suporte as discussões feitas no capítulo anterior e os dados coletados no interior da escola.

Para embasar nossas discussões tomaremos como ponto de partida entrevistas realizadas com professores de Arte, História, Língua Portuguesa e Literatura. Perguntamos a estes professores sobre o conceito de cultura, como é trabalhada na escola, quais os conteúdos que eles selecionam e qual o critério utilizado por eles para a seleção, além da análise documental (PPP), cadernos dos alunos e livros didáticos utilizados por estes professores.

— 322 —

408

1

●

1

4

4

44



2

5

1

4



24

2

4

de que Vila Bela da Santíssima Trindade é, "território negro", porém não é o que temos visto na realidade.

Isto nos permite pensar nos conteúdos trabalhados que envolvem a perspectiva de currículo. Apple (1982) salienta que o "currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos[...] (p. 33). Desta maneira, pensarmos que os conteúdos trabalhados dentro de sala de aula não influenciam no processo multicultural é consolidar as diferenças.

Ao observarmos os conteúdos trabalhados notamos que estes perpassam o viés de um contexto global, que envolve, consequentemente, a cultura branca elitizada, em detrimento da cultura local, que passa a ser marginalizada. Deveríamos entender, conforme Silva(1997), que vivemos em um tempo de rompimento de fronteiras no campo educacional e não de reafirmação de fronteiras, de estabelecimento de barreiras e muros de diferenças. Segundo o autor mencionado:

Vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas [...] Vivemos num mundo social, onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus, tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades.(SILVA, 1997, p. 29)

Silva (1997) propõe um ensino que busque problematizar as diferenças culturais no âmbito escolar, através de um trabalho multicultural. Esse é o maior problema que encontramos na escola analisada, o trabalho monocultural, toma forma e se consolida no bojo da escola.

Ao tratar das entrevistas realizadas com professores da escola analisada, percebemos algumas contradições que mencionamos em nossa análise minuciosa acerca da inclusão curricular dos conteúdos direcionados aos alunos afro-descendentes.

1000 900 800 700 600 500 400 300 200 100 0

de outros países, que para ela se dirigem encantados com seu universo cultural. Em um espaço cultural como este, como é possível afirmar que não há material?

Ao referenciar a falta de material, a professora demonstra também a falta de leitura, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo Ministério de Educação em 1996, propõe nos temas transversais a emergência de um ensino multicultural. O PCN nos revela que:

Tratar da diversidade cultural brasileira reconhecendo-a e valorizando-a e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática. É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez, que tanto a desvalorização cultural, traço bem característico da nossa história de país colonizado- quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos- portanto para a própria nação(PCN, 1996, p.4)

Remetemos aos PCN para caracterizarmos as diretrizes pedagógicas fornecidas pelo país, para nortear o trabalho dos professores. A referida professora que atua em uma escola com uma parcela significativa de negros deveria ter em mente este trabalho, já apontado desde 1996.

O que percebemos em seus relatos é uma omissão ou incapacidade para desenvolver um trabalho multicultural e seu aprisionamento dentro dos muros escolares aos livros didáticos, o que impede que esta procure nas próprias manifestações culturais da cidade elementos para se fazer um trabalho envolvente.

Quanto à última questão acerca dos critérios de seleção dos conteúdos os professores 1,2,3 e 4 buscam nos livros didáticos os seus conteúdos. O que notamos é que os professores ainda se prendem aos livros. Em uma cidade com um passado histórico e com um presente cultural como o de Vila Bela, os livros didáticos julgamos que deveriam ser usados apenas como

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

pano de fundo, suas aulas deveriam ser subsidiadas nos elementos culturais deste ambiente. Algumas das respostas apontam que estes professores seguem a seqüência exata do livro didático, ou seja, o trabalho cultural não perpassa suas aulas.

Em consonância com as nossas observações, nos cadernos dos alunos, notamos que não há nenhum vestígio de um trabalho cultural que valorize a própria cultura local. O trabalho cultural que encontramos nos cadernos dos alunos é apenas voltado à cultura branca e elitizada que constroem os livros didáticos, dos quais os professores se utilizam dentro de sala de aula.

Nesta perspectiva, a seleção dos conteúdos obedece criteriosamente a seqüência lógica dos livros didáticos, não atualizados, sendo estes de 1990 até 1998, o que indica a própria defasagem do conhecimento em relação aos avanços nas perspectivas educacionais e até a lei já citada. Assim, os conhecimentos propostos pela maioria dos professores reside num emaranhado de informações que marginalizam as culturas existentes no Brasil e prioriza o trabalho e a consolidação da discriminação, uma vez que volta-se apenas ao branco dominador.

Em contrapartida, algumas respostas apontam para um trabalho cultural dentro de sala de aula a partir de discussões e diálogos. Nesta minoria que busca trabalhar diferenciado dentro de sala de aula encontramos uma possibilidade de mudança em relação ao trabalho multicultural.

Os professores que compreendem essa minoria possuem uma carga de conhecimento que se pauta nos embates educacionais atuais, em que as discussões se voltam para as questões raciais dentro da escola.

O trabalho desta minoria cresce em importância ao trazer para o bojo da escola um trabalho diferenciado que envolve as culturas existentes e, conseqüentemente, diminui a discriminação dentro e fora da própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei mostrar ao longo deste trabalho como são trabalhados os conteúdos que estão envolvidos pelo o currículo no que tange a cultura negra local em uma escola pública do município de Vila Bela da Ss. Trindade. A experiência foi desenvolvida a partir de entrevistas com sete professores das áreas de História, Arte, Língua Portuguesa e Literatura e tomei como base ainda a análise do Projeto Político Pedagógico da escola e os planos de ensino dos professores.

Os dados nos mostram que o currículo pensado pelos professores, através do prisma da cultura local, demonstra uma pluralidade de concepções a respeito do trabalho a ser desenvolvido com a cultura no interior da escola.

Ao refletirmos acerca dos conteúdos trabalhados por estes professores, notamos que a maioria deles está centrada em uma cultura eurocêntrica, em detrimento da cultura local que fica silenciada, em um ambiente em que o negro representa expressiva maioria. Segundo Cortella (1998) a escola, por meio do currículo realiza a façanha de elevar as classes dominantes através de um "projeto deliberado de exclusão e dominação social [...] (Cortella, 1998, p.10)

Em relação à escola estudada, em que o negro é a maioria, isto tanto em relação ao número de alunos afro-descendentes, quanto aos professores e funcionários, deveríamos encontrar um trabalho direcionado a esta cultura local que buscase problematizar a cultura dos descendentes africanos, que possuem uma tradição cultural bem sedimentada historicamente.

A ação dos professores analisados, segundo seus depoimentos, nos leva a crer na não existência de um trabalho que priorize a diversidade

3

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

cultural existente no âmbito desta escola. Nos planos de ensino analisados foi possível compreendermos a lacuna no trabalho com a cultura, observamos que o ensino de Língua Portuguesa e Arte fica preso apenas à cultura eurocêntrica, pois não há vestígios que apontem para a inserção de conteúdos que valorizem a cultura dos afro-descendentes levando em consideração uma escola, cuja maioria é de negros.

Os planos de ensino nada mais são do que cópias dos manuais didáticos e os professores apenas transcrevem os conteúdos ali propostos de forma a sistematizar seu ensino dentro de sala de aula. Nesta perspectiva, a partir das respostas de alguns professores, evidenciamos o fato de que estes seguem a seqüência exata do livro didático, sem qualquer trabalho diferenciado, ficam presos apenas às datas comemorativas.

De modo geral, os livros didáticos são os orientadores isto é, os norteadores do trabalho do professor dentro de sala de aula e acabam por maniqueisar o próprio docente, que o obedece, sem questionar seus conteúdos propostos.

Evidenciamos que a construção da identidade do negro dentro de uma escola da mesma cor está sendo negada por meio do currículo que se tornou, no âmbito da escola analisada, uma ferramenta de exclusão deste aluno.

O currículo acaba por impor determinações ao professor que o leva a obedecê-las de forma a fazer suas escolhas e seus planos de ensino pautados apenas na cultura homogênea, o que oculta ou nega a cultura dos afro-descendentes.

De acordo com os estudos realizados vimos que uma escola voltada para a inclusão e a diversidade exige do professor uma postura mais ativa, em que este deva ser capaz de mudar, ser crítico, ensinar sem aculturar os alunos ou tentar homogeneizá-los.

Dentro das abordagens do currículo, para Silva (1995), este deveria ser um espaço dentro da escola que promovesse aspectos políticos e sociais no intuito de aumentar a produção de significados às relações existentes, que propicia uma reflexão acerca destas relações que dizem respeito a poder, cultura.

É necessário que o currículo escolar passe por mudanças, principalmente nas concepções que a maioria dos docentes fazem dele, buscando a inclusão, principalmente em relação à cultura que deve abranger todas as classes.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982
- _____. **Conhecimento oficial**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- ARAUJO, Izamir Carnevali. **O currículo como ferramenta de exclusão social**. [http:// www.ufpa.br/ccs/artigoizamircurriculopdf](http://www.ufpa.br/ccs/artigoizamircurriculopdf). acessado em 10/10/2006
- CAVALLEIRO, E. S. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola**. USP, 2000.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Campinas, 2002 (<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>), acessado em 10/10/2006
- BARCELLOS, Daisy Macedo. **Etnografia, Educação e Relações Raciais**. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/07etnografiapdf>. acessado em 10/10/2006
- BORI, Carolina(Org) **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do Conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIMENO, Jose. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- GONÇALVES, Marlene. **Viva Bela Verena**. Ceilândia. Idéia, 2000
- OLIVEIRA, Ozerina Victor. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e currículo: a escola Sara em questão**. http://www.politicasdacor.net/poletim_ppcor/documentos. Acessado em 05/10/2006
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis : Vozes 1995.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, Vozes, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin.** http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex.acessado em 10/09/2006

SILVA, Nelson V. Uma nota sobre "raça social" no Brasil(1994). In: **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contra capa editora, 1999

SILVA, Tereza Pazos da. **A transposição didática e o ensino das ciências.** Unesp.2001(dissertação de mestrado)

SILVA, Maria José Lopes da. As exclusões e a educação. IN. **Multiculturalismo mil e uma faces da escola.** Rio de Janeiro. DPeA, 1999

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 23 ed. São Paulo: cortez, 1995

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editor, 2000

LOPES, Ana Lúcia. **Caminho e descaminho da inclusão: o aluno negro no sistema educacional.** Tese de Doutorado em Antropologia Social. USP. São Paulo, 2006

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1985

SCHWARCZ, Lilia M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade.** In: **História da vida privada no Brasil.** São Paulo: Cia das Letras,2002

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Temais Transversais,** Brasília, 1997

Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1- O que é cultura para você?

P1- É a manifestação de um povo, costumes, maneiras de agir-civilização.

P2- Cultura para mim é o conhecimento das origens das coisas naturais que estão dentro do ser humano, com a capacidade de desenvolver o seu intelectual para reconhecer e valorizar tudo aquilo que o próprio homem construiu na sociedade.

P3- Cultura é a transmissão de costumes, tradições, valores de uma geração para outra, de um povo para outro, de pai para filho etc. enfim o conceito de cultura é muito amplo, envolve toda a sociedade no âmbito geral.

P4- É toda e qualquer manifestação artística, religiosa etc, que divulgue ou resgate as raízes de um povo.

P5- Cultura são as tradições e cultura de um povo. Cultura também pode ser definida como conhecimento do homem de suas origens, e assim valorizando suas características.

P6- É o conhecimento que um povo tem e vai passando para os filhos e assim sucessivamente. A cultura de Vila Bela é muito interessante tanto no falar quanto na comida e na dança.

P7- Cultura é a herança que um grupo social transmite e seus membros através da aprendizagem e da convivência.

2- Em um local com significativa parcela da população negra, como a Escola Verena Leite de Brito trabalha as relações raciais? E você durante suas aulas, como são tratadas as questões raciais?

P1- Vejo que não trabalhamos as relações raciais como deveria. Primeiro como professora as questões raciais mereciam ser "exploradas" com mais

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

interesse pelas diferentes formas de produção cultural, transformando a comunidade escolar. Esse tema deveria ser voltado para cidadania, estabelecendo relações entre equilíbrio democrático e a vida de cada um. Ainda existe entre nós o receio de trabalhar esse tema.

P2- Nós trabalhamos estas questões usando muita sabedoria, pois numa escola heterogênea como esta onde sua clientela é diversificada, isto é, é composta por brancos e negros, embora o negro é predominante, ou seja, é a maioria, aí que temos que usar a inteligência dobrada para trabalhar esta questão sem ferir a sensibilidade do outro. E quanto a mim eu sempre fiz minha colocação em sala, referente a esta questão.

P3- Hoje a questão racial está sendo tratada com seriedade e compromisso na escola verena. E nas minhas aulas constantemente surgem diálogos a respeito da discriminação racial, dos valores que todos temos, enquanto seres humanos independente de cor ou raça.

P4- Na minha opinião este tema poderia ser trabalhado de maneira bastante criativa e com maior ênfase durante todo o ano letivo e não somente em datas específicas. Quanto às questões raciais na sala de aula, raras as vezes acontece cenas de preconceito ou discriminação entre os alunos, quando acontece procuro aproveitar a oportunidade para discutir o assunto.

P5- Temos que parar de falar que há discriminação na escola, pois na escola Verena todo mundo é igual, todos os alunos são amigos independente da cor. Não há necessidade de se trabalhar diferente, uma vez, que não há discriminação, nem diferença dentro da escola.

P6- A escola em si não trabalha relações raciais por que o racismo não esta aqui na escola e sim nas pessoas "brancas" que vem de fora.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

Eu particularmente, procuro mostrar que todos somos iguais, independente da cor, mostrando a capacidade intelectual que todos temos.

P7- Eu acredito que a escola Verena ainda não trabalha as relações raciais de forma adequada. Sobre as questões raciais não tem nada implantado no PPP da escola. Dá a entender que o preconceito começa por aí. Ex. Um povo que ajudou a construir a economia do mundo, deveria ser valorizado a partir de si próprio.

3- No que diz respeito à cultura que conteúdos você seleciona?

P1- dança/religião/artesanatos.

P2- Eu sempre defendi as tradições, que são coisas que vem desde os nossos ancestrais e que vivemos ainda hoje a memória daquele povo de enfrentou todo o tipo de preconceito, vencendo todas as barreiras, deixando para nós uma herança enriquecedora que deu vida aos nossos estudos escolares e enfim, a própria toda a sociedade brasileira.

P3- Conteúdos relacionados a valores da pessoa como: dignidade, amor, respeito, normas e regras para conviver bem em sociedade, tradições etc.

P4- Artesanato, costumes, religião. Gostaria de me aprofundar mais nos conteúdos referentes à cultura Afro, mas infelizmente não disponho de nenhum material.

P5- Trabalho com os conteúdos de Língua Portuguesa transpostos nos livros. Não há necessidade de se trabalhar um conteúdo de cultura.

P6- Eu não costumo selecionar conteúdos, trabalho alguns textos aleatório de algum livro didático, alguma matéria que sai em revistas e aproveito ganchos quando surge o assunto nas novelas trazendo para a nossa realidade.

P7- Conteúdos voltados para a cultura, como por exemplo: Etnocentrismo; Relativismo cultural; formas de organização social

4- Qual o critério para esta seleção?

P1- São conteúdos que estão relacionados, melhor, podem ser trabalhados envolvendo a cultura da comunidade local e sociedade.

P2- Fazer pesquisas em livros, buscar informações das pessoas antigas da própria comunidade, trabalhar a cabeça do aluno, mostrando a ele que tem sim a necessidade de conhecer esta cultura que faz parte do nosso dia-a-dia.

P3- Como trabalho com cultura religiosa o critério que utilizo é procurar adaptar os conteúdos com o contexto de cada aluno.

P4- São conteúdos que posso trabalhar dentro das disciplinas de Artes e Ensino Religioso, apesar de ser difícil encontrar material pedagógico adequado.

P5- Não há critério, signo e seqüência do livro didático, principalmente no conteúdo relacionado aos períodos literários.

P6- Não tenho nenhum critério.

P7- De acordo com a realidade do contexto social escolar.