

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Relações étnico-raciais na escola

Vânia Carvalho Santos

Introdução

Ao longo de nossa história, percebe-se que o mito da “democracia racial” dificultou o reconhecimento e a formação da identidade do povo brasileiro, na medida em que negou as contribuições de cada grupo social, além de que fomentou a construção de falsas idéias a respeito dos grupos sociais minoritários. Tudo isso dificulta o esclarecimento sobre as diversidades raciais e conseqüentemente influencia na construção de projetos pedagógicos voltados para a leitura da realidade e a aproximação de grupos minoritários.

A escola representa um espaço privilegiado de manifestação dessas ideologias na medida em que repassa conteúdos construídos por grupos majoritários, e paradoxalmente representa também um espaço de discussão sobre esse processo de exclusão. O texto tem como objetivos instigar a discussão sobre a educação dos diferentes grupos sociais, abordar sobre os conceitos relacionados à questão etnoracial e suas implicações no cotidiano escolar. Propõe realizar uma reflexão sobre a interferência das ideologias manifestadas no cotidiano como fator de interferência na escolarização e na vida de alunos pertencentes a grupos sociais discriminados.

No Brasil, o racismo é escamoteado a partir do argumento da democracia racial, a qual com a escola, na medida em que os conteúdos não abordam sobre a diversidade de culturas e identidades.

O mito da democracia racial é considerado por Santos (1997) como possuidor de uma função política, que objetiva mascarar os conflitos do passado escravocrata minimizando a relação de desigualdade entre negros e o brancos, cuja luta foi desigual e injusta. Essa questão é evidenciada através do tecnicismo; do livro didático; dos conteúdos; e da própria negação da existência do preconceito.

A exclusão da diversidade étnica e cultural dos materiais e práticas escolares possui como pano de fundo a fábula das três raças, criada no início do século XIX e que permanece até os dias atuais. Este paradigma reafirma a crença de que o povo brasileiro é fruto da união pacífica, cordial e harmônica entre brancos, negros e índios, numa tentativa deliberada de encobrir, não somente as barbáries, mas as desigualdades raciais, através da deflagração do mito da democracia racial. (GONÇALVES, 1999)

Pierre Bourdieu (1998) afirma que a escola reproduz as desigualdades sociais na medida em que a cultura escolar homogeneiza as culturas como se fosse uma cultura de todos.

O conceito de raça é relacional e se constitui histórico, político e culturalmente. O termo étnico é mais amplo, trata de um conjunto de indivíduos que possuem em comum a mesma língua, tradições, história, território, mas não necessariamente uma unidade política. Nesse texto será utilizado o termo “negro” como a identificação, aceitação e o

reconhecimento cultural do povo negro, a partir de uma construção social, histórica, cultural e plural as quais implicam a inclusão dos aspectos e características pelas quais o negro se define enquanto grupo sócio-cultural, com base na relação consigo e com o outro. A discriminação, o racismo e o preconceito sempre fizeram parte do cotidiano da vida da população afro descendente, refletindo-se ainda mais na vida de mulheres.

As expressões direcionadas aos negros são realizadas com gozações, piadas e xingamentos, referidos à cor da pele e ao caráter (crioulo, macaco, preto, negão, tiziu, carvão, capeta, saci, tiçã, preguiçoso, atrevido, irresponsável, malandro) que os desqualificam.

Na história do Brasil, observa-se que desde a colonização a educação era utilizada para a imposição da cultura européia. Os índios eram forçados a abdicarem de sua língua e tinham que falar o português, além de terem que acreditar em um Deus que não era o seu, e trocaram seus hábitos por uma cultura considerada “civilizada” (TEIXEIRA, 2000, p.296)

Da mesma maneira ocorreu com os escravos os quais foram impedidos de reverenciarem seus deuses, manterem sua língua materna e exercitar suas danças e cânticos. Por outro lado, embora forçados a seguirem uma cultura considerada civilizada, estes por sua vez, conseguiram manter suas raízes, embora muitas vezes de maneira ocultada ou modificada para não demonstrarem que negavam essa cultura imposta pelos brancos. A aprendizagem da cultura dos brancos era aprendida pelos negros nas fazendas, enquanto escravos e nas cidades através do próprio trabalho, da religião e irmandades. Em relação a escolarização, embora não fosse formalmente vedada aos negros livres, apenas poderiam frequentar a escola, quando podiam prover sua subsistência, ou quando fossem inseridos nos orfanatos, companhias de aprendizes do Exército.

No campo educacional, Patto (1993) alega que há uma tendência ao “Eurocentrismo” cuja cultura branca é idealizada como superior. Nessa perspectiva nega-se as diversidades étnico - culturais, ocorrendo o distanciamento cada vez maior do conteúdo curricular, que é diferente da história e das diversas culturas. A presença do negro comumente é estudada no período da escravidão, com uma posição inferiorizada, desqualificada e que foi introjetada pelos diversos grupos sociais.

A história do país é repassada de forma que aos brancos cabe a bravura, grandiosidade, inteligência e aos negros índios e mestiços a inferioridade, subalternidade, necessidade de domesticação e civilização.

Na atualidade, verifica-se uma grande desigualdade educacional no país, os dados indicam que embora no ensino infantil, praticamente não se observa diferença nos indicadores entre crianças brancas e negras. Entretanto, de acordo com a análise do IPEA (2006) a frequência líquida no ensino médio, representa a quantidade de jovens entre 15 e 17 anos matriculados nesse ciclo e dentro da faixa etária adequada, e nessa faixa etária o segmento de alunos branco apresenta uma taxa de 58,74%; os pardos apresentam 37,86%; e os negros 35,88%. No ensino superior a taxa de frequência líquida é de 19,56% para jovens brancos, de 6,37% para os pardos, e de 6,27% para os negros. Ou seja,

os jovens brancos apresentam uma taxa quase três vezes maior que os jovens pretos e pardos no ensino superior.

Em relação ao ensino superior, observa-se um crescimento em alguns estados brasileiros, um estudo feito pelo professor Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, do Departamento de Sociologia da USP, demonstra que no período de 2001 a 2007 houve um aumento de afro descendentes aprovados nos cursos regulares de ensino superior. “Em 2000, apenas 6% dos aprovados no vestibular da Fuvest tinham se declarado pretos ou pardos, enquadrando-se na definição de ‘negros’. Em 2007, esse número quase dobrou, atingindo 11,8%.

No mundo do trabalho, o processo de exclusão vivido pelos jovens negros e pardos não é diferente: maior dificuldade em encontrar uma ocupação, maior informalidade nas relações trabalhistas e menores rendimentos. Ainda segundo os dados oficiais, em 2003, de cada dez jovens negros de 18 a 24 anos de idade, quatro encontravam-se desempregados; entre brancos essa relação era de um para seis. Cerca da metade dos brancos dessa idade possuíam carteira assinada ou eram funcionários públicos; entre os negros, essa proporção era de apenas um terço. Com isso, os jovens negros percebiam uma renda média mensal de R\$ 418,47, equivalente a 63% da renda dos brancos da mesma idade (SILVA BENTO & NATHALIE BEGHIN, 2005).

Em Sergipe, essa realidade não é diferente, de acordo com o IBGE, no ano de 2006 a taxa de analfabetismo alcançou os seguintes percentuais: 21,7% entre os denominados pardos, 20,2% entre os negros e 14,9% entre os brancos. Os dados referentes ao total de anos de estudo por Cor/Raça, 11,4% dos brancos têm mais de 12 anos de estudo enquanto que os pardos e negros totalizam 7,1%.

Com base nas informações do INEP (2006) os alunos pardos brancos matriculados no ensino fundamental somam 229.178, os brancos 80.611, os alunos pretos 37.712, os amarelos 7.845, indígenas 1.303 e não declarantes 38.038. Em relação ao ensino médio nesse mesmo ano, foram matriculados 50.864 alunos pardos, 19.295 brancos, 8.805 negros, 1.132 amarelos e 528 indígenas e 7.506 não declarados.

A partir do momento em que concebe-se a educação como um meio de transformação da sociedade sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento dos grupos sociais e suas lutas por emancipação, torna-se imprescindível a discussão e efetivação de ações que promovam o reconhecimento do aluno enquanto cidadão, e portanto, que a escola possibilite a sua promoção social. Nessa perspectiva questiona-se como contribuir com o processo de ensinar e de aprender em meio a as relações étnico-raciais no Brasil.

Atenta-se que no campo jurídico, embora observe-se alguns avanços, a exemplo da Constituição de 1988, em que os índios tiveram a manutenção de sua língua como direito assegurado através do artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I):

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Esse direito foi reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, além de fazer alusão as condições especiais das escolas indígenas, através do Artigo 78 do Título VIII: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”.

Assim também, a Resolução CEB 3/99 define, em seu artigo 3, que: “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como;

III – suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem”. O artigo 5, assegura: “A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), trata da autonomia dessas escolas:

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre as diversas etnias, a partir da quebra de desconfianças, e projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime. No Relatório do Conselho Nacional de Educação quando da aprovação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), sem a intervenção do Estado, os postos à margem, dificilmente poderão romper o sistema que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de prestígio e privilégios para uns em detrimento do desprestígio de muitos.

Outros dispositivos legais que definem metas específicas é o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01) os quais reafirmam o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e produção de ma-

teriais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta e a criação de condições de autonomia e auto-gestão desses projetos escolares.

De acordo com o Censo Escolar – 2008, existiam no Brasil 2.698 escolas indígenas localizadas em 26 Estados, a maior concentração está na Região Norte, com 1.677 escolas representando 62% do total. Nesse mesmo período foram recenseados 205.141 alunos na Educação Indígena. Desses, 52,3% residiam na Região Norte, destacando-se a prevalência do Estado do Amazonas com 63.405 educandos. Em seguida os Estados de Mato Grosso do Sul (16.790), Mato Grosso (13.669) e Maranhão (13.113). Os Estados que apresentaram menor número de alunos foram Sergipe (123) e Goiás (57).

Entretanto, observa-se que as condições legais, jurídicas e administrativas, embora asseguradas, na prática não são efetivadas; em Sergipe por exemplo, dos 14 professores que atuam na escola indígena apenas quatro são de origem indígena. Questiona-se portanto, como garantir a inclusão das suas línguas? Atenta-se portanto, sobre a necessidade de formação de profissionais da educação indígenas para que possam gerir suas escolas.

Outro grupo que vivencia forte exclusão social é o de ciganos, dentre as restritas experiências citadas na literatura sobre a educação de ciganos, observa-se a tentativa de negar a sua condição de cigano, para que sejam aceitos como alunos “comuns” ou paradoxalmente colocá-los em salas diferenciadas muitas vezes em horário distinto dos demais alunos. De acordo com Frans Moonen em “As minorias ciganas: direitos e reivindicações” os ciganos necessitaram lutar para obterem seus direitos educacionais, retoma inclusive trechos das resoluções do Conselho da Europa e da Convenção da Unesco (1960), sobre esse tema.

Apesar do Governo Brasileiro considerar o cigano como patrimônio cultural, não os reconhece como minoria étnica. Moonen retoma a denuncia do cigano matchuaia Claudio Iovanovith, presidente da Associação da preservação da Cultura Cigana, Curitiba – Paraná: Mostra que Na I Conferencia Nacional de Direitos Humanos, que subsidiou o Programa Nacional de Direitos Humanos, houve aprovação de uma emenda, que incluía os ciganos, afirmando da necessidade de sermos reconhecidos, respeitados, e protegidos nos nossos direitos. Curiosamente, essa emenda não constou no programa nacional, e até hoje não conseguiram explicar direito por que. Leite (2002, p. 368) retoma Cortesão o qual faz alusão a escola como algo penoso para os ciganos visto que devem cumprir regras rígidas, mudarem hábitos e forçados a seguirem padrões de comportamentos diferentes dos seus.

(...) a escola é por vezes o primeiro lugar onde as crianças ciganas sentem que são diferentes e interiorizam o estereótipo negativo de “ser cigano”. Simultaneamente, manifestações de desinteresse expressas por estas crianças passam, às vezes, pelo fato de que o que acontece na escola não lhes diz respeito e está desligado dos seus quotidianos, existindo, simultaneamente, pouca pressão social dos seus grupos de pertença para que sejam assíduas e cumpram a escolaridade obrigatória.

Para essa autora o sucesso escolar das crianças ciganas está para além das condições que favoreçam a frequência regular, deve-se assegurar sua aceitação, o respeito por suas tradições. Na atualidade, percebe-se que a comunidade cigana tem tido menor resistência em relação a escola, dada as obrigações civis a exemplo do ensino obrigatório até os nove anos, condicionalidades exigidas pelos programas sociais, bem como a atuação de diferentes organizações que visam a promoção de uma educação voltada para os diversos grupos sociais. A realização do “Seminário sobre o treinamento de professores de crianças ciganas” em 1983, apresentou recomendações sobre a questão de matrículas de crianças ciganas e nômades em escolas regulares, com a adoção de cursos para professores com vistas a habilitá-los ao trabalho com minorias raciais.

Silva (2005) aborda que a invisibilidade dos negros, indígenas, ciganos e as mulheres possibilita a manifestação do preconceito instituído através da prática pedagógica, o que pode impulsionar esses grupos sociais a uma auto-rejeição e negação do seu grupo social já que a escola não trata de suas culturas e identidades.

A presença de escravos em Sergipe, segundo Clovis Moura, ocorreu de forma efetiva na região do Cotinguiba, visto que era a área com maior representatividade de engenhos. Entretanto, eles também estavam presentes em outros locais onde era desenvolvida a pecuária.

Em relação aos indígenas, a única etnia do estado de Sergipe, é a Xocó localizada na Ilha de São Pedro, município de Porto da Folha, com aproximadamente de 360 habitantes. No local funciona uma escola.

De acordo com a Resolução Nº 3 (10.11.1999) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, preconiza o estabelecimento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Em entrevista concedida a um Jornal do Estado de Sergipe, em 19 de abril de 2005 a diretora da escola Nadja Nayra Alves Rodrigues afirmou:

Eles tem contato com o branco e tem que aprender também o que acontece no mundo. Ensinamos a cultura do índio com uma visão global. Quando eles forem fazer um concurso fora, terão que competir com outras pessoas. Então, tem que estar em pé de igualdade. O calendário da escola é diferente. Se eles estiverem em aula e o cacique quiser reunir a tribo, eles tem que deixar a aula. Os costumes são preservados.

Em relação aos ciganos, verifica-se a sua presença em alguns municípios sergipano a exemplo de Capela, Itaporanga D’Ajuda e São Cristóvão.

Segundo Cavalheiro (2006, p. 21)

Sistematicamente, a sociedade brasileira tende a fazer, ainda hoje, vista grossa aos muitos casos que tomam o espaço da mídia nacional mostrando o quanto ainda é preciso lutar para que todos e todas recebam uma educação igualitária, que possibilite o desenvolvimento intelectual e emocional (...) Com isso, os (as) profissionais de educação permanecem na não-percepção do entrave promovido por eles(as), ao não compreenderem em quais momentos sua atitude diária acabam por cometer práticas favorecedoras de apenas parte de seus grupos de alunos e alunas.

Desse modo alguns questionamentos vêm à tona: Como essas diferenças são percebidas no ambiente escolar? Quais são as atitudes dos educadores frente aos comportamentos de racismo manifestadas na escola? Quais as propostas vêm sendo elaboradas para a formação da identidade social? Como essas culturas são trabalhadas em sala de aula?

Portanto, trabalhar as relações etno-raciais implica a discussão do processo de afirmação de identidades, muitas vezes construída a partir de distorções, desse modo torna-se necessário romper com as associações negativas relacionadas aos negros, índios, mulheres e ciganos. O processo envolve o trabalho de ampliação do acesso a informações sobre a formação do povo brasileiro o qual apresenta diversidades e contribuições dos vários grupos étnicos.

As ações educativas devem ser encaminhadas na perspectiva do uso de estratégias que valorizem as experiências dos educandos e de suas comunidades com enfoque para as relações com negros, brancos, mestiços ciganos e índios. Chama-se atenção também para a necessidade de análise dos livros didáticos utilizados a fim de que se verifique sobre a presença de conteúdos racistas os quais deverão ser discutidos como forma de não se permitir a reprodução de uma ideologia dominante. No que diz respeito a elaboração de projetos político-pedagógicos deve-se atentar para a valorização da diversidade étnico-racial a partir do reconhecimento e a igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Trabalhar as relações etno-raciais implica sobretudo, em reconhecer a pluralidade de valores e universos culturais, e os conflitos deles decorrentes. A pedagogia da diversidade concebe os atores como sujeitos da história, portanto pessoas cujos direitos devam ser respeitados, para tal, o posicionamento dos grupos étnico/raciais é político. A discussão das relações etno-raciais deve extrapolar o ambiente escolar e abranger a comunidade através da prática de atividades em que se estimule a convivência com grupos considerados diferentes, com base no respeito e no reconhecimento das diversas visões de mundo.

Retoma-se Boaventura de Sousa Santos (1997): as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. Compreende-se que a desconstrução desses estigmas perpassa por discussões ampliadas com a sociedade civil a cerca das questões vivenciadas por negros, indígenas, ciganos e mulheres.

De acordo com Butler (1998, p.38) desconstruir conceitos não é negá-los ou re-

cusá-los e sim: “usá-los, repeti-los, repeti-los subversivamente, e desloca-los dos contextos nos quais foram dispostos como instrumentos do poder opressor”.

O racismo brasileiro é histórico e também é manifestado no cotidiano escolar às vezes explícito ou escamoteado através de comportamentos depreciativo e discriminatório. Cunha Jr. (1995, p.149) conceitua o racismo como “uma prática que reproduz na consciência social falsos valores e falsa verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas”.

Esse conjunto de discriminações e exclusões verificado em expressões cotidianas denotam subordinação e inferioridade tais como: “apesar de ser preto”, “nem parece que é preto”, “negro de alma branca”, “pessoa de cor”, “é preto mas é bonitinho”, “preto quando não suja na entrada suja na saída”, “preto só toma banho quando chove”, “negro vestido de preto é urubu de capa”, “nego não ri, mostra os dentes”.

De acordo com a publicação do MEC-Cecad “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” dirigido aos professores dos diversos níveis de ensino:

(...) estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas como privadas, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a interiorização daquele(a) aluno(a) identificado(a) como negro(a). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo das práticas racistas e discriminatórias.

Segundo Seyferth (1995) esses estereótipos reproduzem imagens e comportamentos racistas, que evidenciam os critérios de raça e hereditariedade que orientam a ordenação desigual da identidade social brasileira. Retoma-se MacDonald (2006, p. 50), o qual afirma que embora os cidadãos, com base em determinações legais sejam iguais na perspectiva do Estado, seguindo a lógica liberal, podem ser desiguais na sociedade.

Ademais, a ideologia do branqueamento instituída no pós-abolição propunha a eliminação simbólica e material da presença dos negros. Essa tese reforça a evidente diminuição da população brasileira negra em relação à população branca ocasionada sobretudo, pela baixa natalidade e expectativa de vida, bem como devido ao fato da miscigenação produzir uma população gradualmente mais branca (BERNARDINO, 2002, p.253).

Por outro lado, outros teóricos defendiam a mestiçagem como uma saída para a melhoria do negro, já que suas características negativas (apatia, desânimo e preguiça) seriam eliminadas através do embranquecimento (RIBEIRO E CARDOSO, 1987, p. 42)

Fanon afirma que o negro, não podendo embranquecer biologicamente absorve a cultura do branco, incorporando o modo de ser deste. Este conceito assemelha-se ao que Paulo Freire (1982, p.52) chama de “hospedeiro do opressor”, em que o oprimido introjeta a cultura do opressor e passa a pensar como ele “(...), é a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor cuja sombra eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são os outros”.

Em relação a identidade do povo negro, Brito (1998, p.56) afirma:

O trabalho de conscientização da identidade do povo negro encontra dificuldades em atingir o maior número de pessoas, devido a ausência de informações precisas sobre o tema nos meios de comunicação de massa e, principalmente na escola, que é espaço privilegiado de formação da identidade do ser humano.

A ONU (Organização das Nações Unidas), a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), utilizam o critério de auto-reconhecimento quanto a definição de raça e cor. De acordo com Gomes (2001, p.43) “[...] ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro.

O tornar-se negro, implica necessariamente em uma tomada de consciência sobre a sua identidade, reconhecimento do seu corpo na perspectiva de valorizar suas características.

Observa-se a presença da ideologia do branqueamento inclusive nos livros didáticos, Silva (2005, p.138), retoma o livro de Caminho Certo, indicado para a 3^o série, em que na história O menino que queria mudar de cor, aparecem frases:

- A idéia me surgiu quando minha mãe pegou preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.
- [...] eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga de perna. Esfreguei, esfreguei e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele.

A idéia de retirar o que se tem de negro é decorrente da associação que se faz do lado negativo de ser negro. A constatação dessa ideologia foi verificada inclusive em pesquisa realizada em uma escola em 1994 sobre alunos afro – brasileiros através da verbalização de uma professora: “Essas meninas são as mais disciplinadas e caprichosas. São muito inteligentes. São mais claras. As mães são mulatas e os pais parecem brancos. Estão sempre muito limpas e não se misturam muito” (RIBEIRO E CARDOSO, 1997, p. 45).

A idéia do embranquecimento também subsidiou a obra de Gilberto Freire, Casa Grande e Senzala, a qual apresenta um país mestiço em que as diversas raças convivem em harmonia.

Co relação a população indígena, o primeiro acesso das crianças indígenas a escola ocorreu face a necessidade de sua “domesticação”, a fim de que tornasse possível a submissão e a troca de sua identidade cultural; para atingir esses objetivos foram construídos inclusive internatos indígenas, onde permaneciam até uma determinada idade, em seguida eram encaminhadas as suas comunidades, e enfrentavam inúmeros problemas, visto que haviam desaprendido sua língua e seus costumes. Desse modo, buscavam abrigar-se nas cidades em condições de pauperização. Posteriormente foram criadas escolas nas comunidades indígenas cujos professores por não serem índios, recorriam do auxílio de pessoas da própria aldeia para auxiliarem no uso da língua portuguesa. Esse modelo adotado possibilitou a homogeneização cultural na medida em que promovia o distanciamento com sua língua e hábitos culturais.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção Indígena (SPI) o qual teve a educação calcada pelo interesse integracionista e monocultural. Em 1967 foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a qual desenvolveu o processo educativo com base no bilingüismo, entretanto, a escola ainda representava um local de civilização. A partir de 1970 evidencia as ações de entidades que buscavam a inclusão dos indígenas assim como: Comissões Pró-Índio, Associações Nacionais de Apoio ao Índio – ANAI, Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, Centro de Trabalho Indigenista – CTI).

De acordo com documento do Ministério da Educação (MEC), os(as) professores(as) indígenas:

têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos.(MEC, 2002)

Considerados como possuidores de uma cultura inferior, ainda hoje são denominados por muitos, como “preguiçosos”, “lentos”, “sem iniciativa” e etc. é notório que as visões deturpadas sobre os índios impede que sejam estudados e entendidas em seu processo histórico e social destas forma, seus atributos não são sequer reconhecidos nem valorizados. Desse modo, torna-se evidente a reversão desses valores a começar pelo incentivo a produção de materiais didáticos elaborados a partir das visões que estes têm de sua cultura, com esse trabalho, poderão reconhecerem-se como um grupo social que tem contribuições para o país, sem que necessitem ser igualados.

No tocante aos ciganos, apesar da escassa bibliografia sobre o tema, sabe-se que constitui uma das minorias mais negativamente vistas e discriminadas em todo o mundo. A esse grupo são comumente atribuídos estereótipos como: “ladrões de cavalos”, “falsários”, “sujos”, “rogadores de pragas”, “sangue quente”, “cismados” e etc. Esse fator influencia em sua inclusão social, sobretudo no que diz respeito ao acesso a educação, emprego e habitação. Segundo Teixeira (2008) “no Brasil eram tidos como raça maldita, inferior e, que para o mal da nação, não se misturava”

Situando a questão étnico-racial em Sergipe

Revedo parte da história de Sergipe, sobre os aspectos étnico-raciais, de acordo com os autores, quanto a origem dos negros em sergipanos, não se sabe exatamente de onde vinham, já que o porto de embarque não significava, necessariamente, relação com sua origem étnica. Sua captura dava-se com frequência no interior do continente africano, sendo levados posteriormente para o litoral. Em Sergipe, entraram principalmente através da Bahia, embora também viessem de Pernambuco e pudessem Ter sido

desembarcados no próprio litoral sergipano. Convém ressaltar também os grandes deslocamentos internos, no próprio território brasileiro.

A presença de escravos em Sergipe, segundo Clovis Moura, ocorreu de forma efetiva na região do Cotinguiba, visto que era a área com maior representatividade de engenhos. Entretanto, eles também estavam presentes em outros locais onde era desenvolvida a pecuária.

De acordo com o censo realizado pela Secretaria de Estado da Inclusão, Assistência e do Desenvolvimento Social (SEIDES), existem atualmente 15 municípios com quilombolas reconhecidas no Estado de Sergipe, totalizando 12 comunidades, assim distribuídas: Aracaju, Maloca- Amparo do São Francisco, Lagoa dos Campinhos, Barra dos Coqueiros – Portal da barra, Brejo Grande – Brejão dos negros, Canhoba - Caraíbas, Capela – Pirangy, Cumbe – Povoado Forte, Frei Paulo- Catuaba, Indiaroba – Deserto, Japaratusga – Paioba, Japoatã ´ Ladeira, Laranjeiras – Mussuca, Poço Redondo – Serra da Guia, Porto da Folha – Mocambo, Santa Luzia do Itanhy – Bode, Botequim, Cajazeiras, Pedra D’agua, Pedra Furada, Rua da Palha e Taboa.

Em relação aos indígenas, a única etnia do estado de Sergipe, é a Xocó localizada na Ilha de São Pedro, município de Porto da Folha, com aproximadamente de 360 habitantes. No local funciona uma escola.

Estando politicamente subordinada à Bahia até 1820, Sergipe tinha sua economia dependente em relação àquela província. Nos inícios houve o desenvolvimento da pecuária, passando a desenvolver-se a cultura canavieira a partir do século XVIII.

D. Marcos Antônio de Souza, vigário de Siriri, deixou o seguinte depoimento sobre as condições de trabalho em Sergipe.

(...) Ali (em Sergipe), são mais bem tratados estes homens desgraçados, sujeitos à lei do cativo; são nutridos com saudáveis alimentos vegetais, com feijão e com milho que por toda parte colhem com abundância. Os escravos do Recôncavo da Bahia se nutrem com o escasso e nocivo alimento de carne salgada do Rio Grande. Suas pequenas casas são cobertas de palha e mal os agasalham no rigor da estação, quando as senzalas em Sergipe são cobertas de telhas. Os escravos são vestidos com algodão manufaturados por eles, quando os do Recôncavo, pela maior parte, parecem mudos orangotangos. Em Sergipe se lhes permite a mais doce sociedade: podem casar-se com as escravas da mesma família e ainda de outra, quando os proprietários da vizinha Bahia embaraçam a liberdade do matrimônio...” (Souza, 1943,p.19).

Já a professora Lenalda Andrade Santos da UFS, depõe posicionando-se dentro da ótica dos dominados:

(...) Será que, se lhes fossem possível avaliar a falta de liberdade aliada ao tratamento a que estavam submetidos, baseado nas condições de alimentação, moradia vestimenta, se expressaria da mesma forma? Os escravos não escreveram sobre suas condições de vida e de trabalho, mas o fato de várias fontes documentais se referirem às práticas cotidianas de contestação e rebelião pelos cativos, faz supor que sua visão a respeito do tratamento e que estavam submetidos, certamente devia ser muito diferente daquela do Vigário.

O Prof. Luiz Mott da UFBA, analisando os anúncios de jornais de Sergipe que tratam sobre os negros fugidos, coloca:

Suspeitamos, contudo, que as dificuldades de importação de africanos e o número reduzido de escravos por propriedade, tenham forçado os senhores sergipanos a tratarem seus cativos com mais cuidado do que nos lugares onde eram mais facilmente substituídos e abundantes.

Província de Sergipe - origem do escravo africano

1785

CONGO	COSTA DO OURO	DO GOLFO DO BENIM
ANGOLA - 197	MINA - 67	GÊGE - 04
CONGO - 02		
BENGUELA - 06		

FONTES: "Sergipe Del Rey. População, Economia e Sociedade". De Luiz Mott (1986: 133/134)

Este quadro mostra a predominância dos bantos, que vinham do Congo e Angola, mas havia também sudaneses da Costa da Guiné. Também em 1785, dos 814 escravos arrolados, 276 eram africanos (34%) e 538 (66%), nacionais.

Já desde os meados do século XVIII, diminuto era o número de cativos originários da África, predominando por conseguinte, os crioulos e mestiços nascidos na América. "A população de cor nos fins do primeiro meado do século XIX, era de aproximadamente 75%, sendo que 41% eram de cor e livres, e 34 % escravo (MOTT, 1986).

Segundo depoimentos do Presidente da Província, de então, a Lei do Ventre Livre trouxe um surto de inquietação entre os escravos e criou um Fundo de Emancipação para a libertação dos mesmos. Houve, no entanto, lentidão e até 1880, somente 131 escravos tinham sido libertos, num universo de 26.381. Em 1874, a população escrava era de 19,13% e em 1888, somente 5,6%.

Grande influencia na cultura nos territórios sergipanos de predominância afrodescendente. Os repertórios culturais de base africana convivem de perto com formas discordantes culturais racistas, que reduzem, minimizam e invisibilizam a participação afrodescendente na composição da sociedade sergipana e agudizam sua situação de exclusão dos bens culturais produzidos, reduzindo nossas culturas e seu usufruto ao patamar das manifestações culturais denominadas de populares ou folclóricas.

Um dos municípios bastante representativo na questão é Laranjeiras com uma predominância afrodescendente de modo geral, e mais evidente em algumas comunidades rurais, como também possuidor de um grande acervo da cultura afrodescendente, tendo destaque o povoado o Povoado Mussuca,⁹ comunidade a três quilômetros da sede do município, onde vive uma população de aproximadamente 2000 pessoas, das quais cerca de 98% são afrodescendentes.

Outra evidência afrodescendente do município, é que além de ter se constituído em reduto de concentração escravista, também tem sido foco de resistência negra, fato evidenciado pelos registros de revoltas e organização de mocambos/quilombos em seu território. Com a revolta o escravo sergipano reagiu de diversas maneiras à escravidão. A fuga foi a mais constante, mas também ocorreram suicídios, assassinatos, abortos e incêndios de propriedades. Nem todas as fugas culminaram em quilombos, mas originaram-se delas. E o termo quilombo não era comum na fala dos escravos sergipanos. As expressões eram “Rancho”, “Coito” e Mocambo”. Compunha-se de 10 a 15 indivíduos.

Ainda no século XIX, registra-se a existência de quilombos nas seguintes províncias: Japaratinga, Rosário do Catete, Siriri, Divina Pastora, Aracaju, Itaporanga, Maroim, Laranjeiras e Capela. Dentre os quilombolas, destacaram-se dentre outros, pela audácia, esperteza e trabalho que deram para serem capturados; José da Silva, José Maroim, Joaquim, Ilário, João Mulungu, Manoel Hora, Izidoro, Frutuoso, Malaquias, Laureano e Saturnino.

Conclusões

A educação das relações étnico-raciais deve ter como objetivo primordial a formação de cidadãos, com vistas a promoção de condições de igualdade sobretudo no que diz respeito ao exercício de direitos sociais, políticos e econômicos. Desse modo cabe aos educadores estimularem a discussão de questões sobre as contribuições dos diferentes povos que formam o povo brasileiro. Portanto, devem continuamente aperfeiçoar-se no que diz respeito as discussões etno raciais e assim contribuir com a valorização das diversas etnias presentes no território brasileiro. Para tanto, verifica-se a necessidade, de instrumentalizá-los com práticas pedagógicas que possibilitem a discussão e adoção de estratégias de ação que visem a superação de visões e atitudes preconceituosas com qualquer pessoa ou grupo.

Considera-se que ocultar a existência de índios, negros, mestiços e ciganos acarretará nestes, o sentimento de não-pertencimento, por conseguinte não serão motivados a lutarem por sua cidadania. As questões de desigualdade étnica orientam para a necessidade do resgate da identidade desses grupos a fim de que possa ultrapassar as ideologias racistas evidenciadas na escola e próprias sistema educacional

Atenta-se que não se concebe mais o uso de estratégias de negação da existência

desses grupos na sociedade escolar, visto que em muitos estabelecimentos, estes constituem a maioria dos alunos; portanto, a invisibilidade da questão racial impede inclusive que muitos educadores se apercebam da presença marcante desses em sala de aula. Cabe aos educadores discutir a questão racial dentro e fora da escola. A inclusão desses alunos requer necessariamente o conhecimento de suas realidades, sobretudo no que diz respeito a igualdade de direitos.

Referências

- SANTOS, Lenalda Andrade. Organização do Trabalho. In: DINIZ, DIANA M. Textos para a História do Sergipe. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/ BANESE, 1991.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terra e Territorialidade Negra: Ideologia e Política. Florianópolis, s/d. Mimeo.
- CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência - Aspectos da Cultura Popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRITO, Cláudia Toscano (org.). Indumentária Folclórica de Sergipe. Aracaju - SE : Secretaria do Estado de Educação e Cultura - Governo de Sergipe – FUNDESC, 1985.
- CARVALHO-NETO, Paulo de. Folclore Sergipano. Aracaju - SE. Publicação do Governo do Estado de Sergipe. FUNDESC e Sociedade Editorial de Sergipe, 1994.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. “Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação Racial na Escola”. In COSTA, Ivan; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia. (Org.). Os Negros e a Escola Brasileira. Florianópolis. Nº 6, NEN,1999.
- INTERETNICA. Revista Gbâlâ. Aracaju - SE: Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania. SACI, 1995.
- _____.” Etnia Afrodescendente, Pluriculturalismo e Educação”. Revista Pátio. Artes Médicas, Agosto/outubro 1998.
- _____. Afrodescendência e Africanidades Brasileiras – A condição necessária, porém não suficiente para compreensão da história sociológica do povo brasileiro. 1996, Mimeo.
- D’ACELINO, Severo. Desenvolvimento e Prática do Movimento Negro em Sergipe. Aracaju-SE: Casa de Cultura Afro-Sergipana, 1989. Mimeo.
- D’ADESKY, Jacques. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo- Racismos e Anti-Racismos no Brasil. São Paulo: USP, 1997. Tese de Doutorado.
- DANTAS, Beatriz Góis. Vovó Nagô e Papai Branco: Usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. A Taieira de Sergipe. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FIGUEIREDO, Ariosvaldo. História Política de Sergipe. Vol. 1. Aracaju - SE: Editorial de Sergipe,1986.

- _____. O Negro e a Violência do Branco: O Negro em Sergipe. Rio de Janeiro: Ed. José Álvaro, 1977.
- BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n.02, 2002, pp.247-273.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Petrópolis RJ : Editora Vozes, 1998.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB 14/1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999. <www.mec.gov.br/cne> acessado em 2-2-2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a. <www.mec.gov.br/cne>. acessado em 2-2-2010
- _____. Resolução CNE/CP 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. acessado em 2-2-2010 <www.mec.gov.br/cne>.
- _____. IPEA (Instituto de Pesquisas Econômica Aplicadas). Políticas sociais – acompanhamento e análise Nº 13 Brasília – 2006. acessado em 2-2-2010.
- BRITO, Benilda R. B. Negro x biologia. (In) LIMA, Ivan C. e ROMÃO, Jeruse, e SILVEIRA, Sônia M. (Orgs). Os negros os conteúdos escolares e a diversidade cultural, Florianópolis. Nº3, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1998.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: O feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, II, p. 11
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. Projeto A cor da Cultura, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo : Brasiliense, 2006.
- CUNHA J., Henrique. Identidades negras e educação. In: 300 anos de Zumbi dos Palmares. Número Especial. Revista do CCHLA –UFP, nº 3. João Pessoa: 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. In: *Cultura e trabalho: Histórias do negro no Brasil*. 2ed. Porto Alegre: 2001.
- GONÇALVES, Luiz A. Oliveira. Tempo/espaço dos sujeitos socioculturais na educação física/ciências do esporte: uma perspectiva sociológica. *Rev. Bras. de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.21,n.1, set/1999.

- GRUPIONI, Luís D. Benzi. Um Território ainda a conquistar. 2001.
- KENSKI, Rafael. Vencendo na Raça. In: Revista Superinteressante, edição 187, p. 42-50. São Paulo: Abril, 2003;
- LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEITE, Carlinda. (2002): Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIÉGEOIS, Jean Paul. (2001): «Minoría e escolarização: o rumo cigano. Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes.» Lisboa: Secretariado Entreculturas: Ministério da Educação.
- MARCON, Frank. A Questão Social e Étnico-racial na Escolarização em Sergipe: O Acesso ao Ensino público Superior. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - Sergipe, 2009.
- MOONEN, Frans. As minorias Ciganas: Direitos e Reivindicações. www.dhnet.org/sos/ciganos/, acessado em 20/02/20
- NELLY SANTOS, MARIA. A Sociedade Libertadora “Cabana do Pai Thomaz”-Francisco José Alves: Uma História de Vida e outras Histórias. Aracaju: J. Andrade, 1997.
- NUNES, Maria Thetis. História da Educação em Sergipe. Aracaju: UFS, 1991.
- OLIVEIRA, Philadelpho de. História de Laranjeiras. Aracaju - SE: Subsecretaria de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe. 2a. edição, 1981.
- SANTANA SANTOS, Lourival. “Quilombos e Quilombolas em Terras de Sergipe no Século XIX”. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Nº 31, 1992
- SOUZA, Josefa Eliana. “Educação em Sergipe”. Revista EDUCAR-SE. SEED. Aracaju, SE, UFS. 1997.
- PATTO, M.H.S. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- RIBEIRO, Neli Góes e CARDOSO Paulino de Jesus F. Racismo, multiculturalismo e currículo escolar. (In) LIMA, Ivan C. e ROMÃO, Jeruse, (Orgs). Negros e currículo, Florianópolis. Nº2, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação)
- SANTOS, Boaventura de Souza 1997 “A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado”, In Seminário Internacional Sociedade e Reforma do Estado (S. Paulo: USP).
- SCHAUB, Diana. Can liberal education survive liberal democracy? The Public Interest, Washington, n. 147, p. 45-60, 2002.
- SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. In. Anuário Antropológico. nº 93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático – Salvador, BA, EDUFBA, 2005.
- SILVA BENTO, Maria Aparecida & BEGHIN, Nathalie. Juventude Negra e exclusão radical políticas sociais - acompanhamento e análise, Nº 11 ago. 2005.

SILVA, Petronilha B. G. e. Diversidade étnico-racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades. Cadernos CEDES, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.

Documentos Oficiais:

Plano Nacional de Educação: Lei 10172/2001 Cap. 9, Educação Indígena

- Lei de Diretrizes e Bases – 9434, 30/12/1996

- Resolução CEB N. 3, de 10 de novembro de 1999 – Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação)

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.

- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, Brasília, MEC, junho de 2002 (Versão anterior: Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino – versão preliminar de nov 2000, versão dez 2001, MEC SEF CGAEI)

- O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002. Brasília, MEC/EF, 2002. Edição bilíngüe português/francês

Atividades

Para tratamento do tema exposto sugere-se a realização de algumas atividades:

1) Exibição e discussão de filmes com enfoque na discriminação étnico-racial. Durante apresentação realizar paradas estratégicas para comentários, inferências e compreensão. (os professores devem assistir antes e definir os questionamentos com antecedência). Prever um tempo para comentários sobre filmes assistidos em casa ou no cinema.

Sugestão de Filmes:

- Vista a minha pele
- Línguas
- A cor púrpura
- O xadrez das cores
- “Quando o Crioulo Dança”
- “Você Faz a Diferença”
- Atlântico Negro na rota dos Orixás
- A Missão
- Brincando nos Campos do Senhor
- Quarup
- Tarabatara

- 2) Oficina com Músicas dos diversos grupos etno-raciais, realizar a leitura coletiva da música, em seguida estimular a discussão sobre a letra, cantar coletivamente e questionar sobre outras músicas que conhecem acerca do tema.
- 3) Trabalho de campo, com visitas a comunidades quilombolas, indígenas e ciganas utilizando-se de um roteiro de entrevistas em os alunos possam identificar o modo de vida dessa população, evidenciando inclusive a forma como esses preconceitos são evidenciados no cotidiano.
- 4) Promoção de encontros com grupos sociais minoritários para discussão sobre suas relações com a escola
- 5) Realização de eventos para divulgação das diversas culturas
- 6) Realização de pesquisa sobre a atuação do Movimentos Sociais que trabalhem a questão etno-racial no Estado
- 7) Desenvolver ações que tenham os grupos etno-raciais como protagonistas;
- 8) Estimular a produção de materiais audiovisuais e impressos pelos próprios alunos sobre o tema.