

Benedito Gonçalves Eugenio
José Jackson Reis dos Santos
Tania Serra Azul Machado Bezerra (Org.)

**DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E
RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM
EDUCAÇÃO.**

ISBN 978-85-61702-33-5

**DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM
EDUCAÇÃO.**

Diferenças, Sexualidades e Relações Etnicorraciais em Educação.

**Benedito Gonçalves Eugenio
José Jackson Reis dos Santos
Tania Serra Azul Machado Bezerra (Org.)**

**Realize Editora
- 2015 -**

Campina Grande, ISBN 978-85-61702-33-5, Realize Editora 2015

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Benedito G. Eugênio (UESB)
Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomucemo (UEPB)
Profa. Dra. Daniela A. Eufrásio (UNIFAL)
Profa. Dra. Débora Maria do Nascimento (UERN)
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)
Profa. Dra. Maria Lúcia P. Sampaio (UERN)
Prof. Dr. Miguel Dias (ESTN- Portugal)
Prof. Dr. Pedro Gonzalez (Universidade de Açores-Portugal)
Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco (UNILAB)
Profa. Dra. Tania Serra A. M. Bezerra (UECE)

FICHA CATALOGRÁFICA

Diferenças, Sexualidades e Relações Etnicorraciais em Educação / Benedito Gonçalves Eugênio, José Jackson Reis dos Santos, Tania Serra Azul Machado Bezerra (Organizador)

Campina Grande – PB: Realize, 2015.

151p.

ISBN: 978-85-61702-33-5

Cabe aos autores a responsabilidade por seus respectivos textos, isentando o organizador e a editora por Crime de Direito Autoral.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

APRESENTAÇÃO

Diferenças, sexualidades e relações etnicorraciais em educação tem sua origem na experiência acumulada do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), evento anual, já em sua 7ª.edição e que reúne estudantes e pesquisadores do campo educacional, mais especificamente da Pedagogia, para discutirem questões relacionadas diretamente à pesquisa e à formação.

Partimos do pressuposto de que as diferenças são parte constitutiva da sociedade e, conseqüentemente, da escola. É importante frisar que historicamente as diferenças foram também usadas como pretexto para guerras, perseguições, escravização, violências, discriminação, preconceitos. Por meio de dualismos e dicotomias, foram se nomeando determinados sujeitos sociais. Nesse processo, fomos produzindo discursivamente determinados sujeitos e nomeando-os, incluindo-os e excluindo-os.

Cotidianamente a escola, local em que a diferença e a diversidade cultural são parte constituinte da cultura escolar, é desafiada a desenvolver atividades que propiciem a aprendizagem e o convívio com as diferenças e os diferentes. No Brasil nos últimos anos tanto a legislação (Leis 10639/03 e 11645/08, por exemplo), como diversos programas (Gênero e diversidade na escola; Brasil sem homofobia, dentre outros), tem chamado a atenção para a importância de se abordar as diferenças no processo de formação continuada dos docentes e nas práticas curriculares cotidianas da escola.

A intenção desta publicação é auxiliar educadores e educadoras a refletirem sobre a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas em que o trabalho com as diferenças, sejam elas étnicas, raciais, de gênero, sexualidades, geracionais, religiosas, classe, deficiência, estejam presentes no currículo.

O livro está organizado em 8 capítulos e abordam temáticas como as ações afirmativas, a sexualidade na escola, o discurso sobre o aluno “problema” e sobre as queixas escolares, a diversidade étnica, as relações raciais.

O primeiro capítulo discute um caso específico ocorrido numa escola da Baixada Fluminense no ano de 2010, aqui chamada de Escola Municipal do Porto. Trata-se de um dos casos que compõe o estudo efetuado no ano de 2012 e 2013 e que culminou numa dissertação

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que se dedicou ao estudo das relações intra-escolares nas quais estão envolvidos alunos que não se adequam ao sistema escolar: os considerados “alunos problema”. Acompanhou a construção dos discursos e os conflitos existentes entre eles através dos registros escolares contidos no Livro de Ocorrências da escola referentes ao ano de 2010. As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2012 e 2013 com professores que testemunharam e compuseram parte deste conflito e o próprio aluno protagonista desta história, D.S.

O capítulo seguinte almeja compreender a aplicação das prerrogativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente no que tange ao direito à escolarização por meio do acompanhamento do trabalho de um Conselho Tutelar (CT) da cidade de Floriano/PI, a fim de verificar como a escola comparece no conjunto de queixas que chegam aos conselheiros, como tais queixas são entendidas e os possíveis encaminhamentos dados a elas.

Os dois capítulos seguintes abordam a temática das ações afirmativas no ensino superior. No capítulo 03 são abordadas as Políticas Públicas (PPs) em Educação, centrando a discussão na dinâmica de instituição das ações afirmativas no Brasil, como medidas especiais que visam reparar desigualdades entre grupos sociais que se encontram em situação de desvantagem na distribuição das oportunidades oferecidas no acesso à universidade. Já o capítulo 04 apresenta os resultados de uma pesquisa acerca da política de ação afirmativa implantada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, a partir de entrevistas realizadas com cinco docentes de diferentes cursos da instituição.

O quinto capítulo apresenta algumas considerações acerca da educação em Angola, evidenciando como a educação foi um instrumento privilegiado utilizado pelos portugueses para a aculturação dos angolanos, pois em nome da nação portuguesa, os angolanos foram obrigados a abandonar as suas culturas e assimilarem a do colonizador na tentativa da homogeneização cultural de todo o espaço imperial português, as culturas endógenas, locais desapareceriam. Em parte se conseguiu, mas vários povos de Angola continuam a preservar suas culturas, e as línguas angolanas continuam a ser faladas, em algumas regiões mais que noutras por razões históricas.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Os sexto e sétimo capítulos tratam das sexualidades. O capítulo 06 aborda a pertinência da Teoria *Queer* para a educação contemporânea, trazendo elementos que colaboram para a compreensão de práticas pedagógicas que desafiam/transgridam as normas regulatórias de nossa sociedade, principalmente no tangente a sexualidade. Já o capítulo 07 apresenta os resultados de pesquisa a fim de averiguar os temas relacionados à sexualidade que professores, alunos e pais e/ou responsáveis de alunos gostariam que fossem abordados na escola por meio da Orientação Sexual (OS). Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários para os alunos do 6º ao 9º ano de uma Escola Pública de Vitória da Conquista, Bahia. A análise dos dados revela que a OS é pouco abordada na escola e que os temas em destaque pelos alunos foram namoro, “ficar” e iniciação sexual, enquanto para os pais e/ou responsáveis, as doenças sexualmente transmissíveis (DST); abuso sexual; prostituição e violência sexual foram os mais citados.

O último capítulo analisa os resultados de pesquisa que objetivou analisar as relações estabelecidas por crianças na sala de aula a partir da opinião da professora e dos próprios alunos, tendo como pano de fundo as relações raciais.

Os organizadores

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

SUMÁRIO

Conflito aluno-escola: registros, classificação e poder Edson Soares Gomes.....	08.
As queixas escolares em uma cidade do nordeste brasileiro: quando o conselho tutelar entra em cena Fauston Negreiros Daiane Magalhães Silva.....	33
Políticas públicas em educação, ações afirmativas e mudanças sociais: lutas por equidade e cidadania Antonio Cleyton Martins Magalhães Maria José Albuquerque da Silva.....	47
Ações afirmativas no ensino superior: um estudo com docentes da UESB Regina de Oliveira B. Correia Benedito Gonçalves Eugênio.....	62
O sistema educativo e a homogeneização cultural em Angola: que justiça social pela diversidade étnica? Dinis Kebanguilako.....	80
Currículo, sexualidade e pedagogia <i>queer</i>: aprendizagens fronteiriças Sandro Soares de Souza Valdênia Pinto de Sampaio Araújo Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento Elisângela da Silva Fernandes Vanessa Stefanne Bastos Marques.....	99
Sexualidade: o que pensam alunos e pais de alunos sobre os temas que devem ser abordados na escola Márcia de Oliveira Menezes Andréa Carla Leite Chaves.....	109
Relações raciais na infância: estudo em uma escola rural do interior da Bahia Lúcia Vargas Ferraz Benedito G. Eugênio.....	122
Sobre os autores.....	151

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

CONFLITO ALUNO-ESCOLA: REGISTROS, CLASSIFICAÇÃO E PODER

Edson Soares Gomes
edson.ares@hotmail.com
Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro- UFRRJ

Introdução

Como nos leva a pensar Foucault (1979), a verdade é relativa: cada sociedade tem seu regime de verdades que é expresso nos tipos de discursos que ela recebe e faz funcionar como legítimos. Assim, o homem é definido por estas verdades, mas também ele as define.

Não é diferente na escola. A toda instante, as pessoas que atuam no seu interior, são conduzidas pelas verdades já consolidadas e atuam para dar legitimidade aos seus discursos, que podem ou não, tornarem-se verdadeiros. Consequentemente, o conflito é inerente a este processo. Os discursos podem ser defendidos por uns, mas estão sempre sujeitos a serem refutados por outros.

Nesse jogo, alunos também são agentes e assim como professores e todos os demais funcionários da escola, eles também produzem seus discursos. A questão é: como são vistos os alunos que tentam atribuir legitimidade ao seu discurso numa instituição claramente hierárquica e coercitiva que o coloca abaixo de todas as outras pessoas na construção das verdades?

Este capítulo discute um caso específico ocorrido numa escola da Baixada Fluminense no ano de 2010, que aqui será chamada de Escola Municipal do Porto. Trata-se de um dos casos que compõe o estudo efetuado no ano de 2012 e 2013 e que culminou numa dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que se dedicou ao estudo das relações intra-escolares nas quais estão envolvidos alunos que não se adéquam ao sistema escolar: os considerados “alunos problema”.

O método adotado na elaboração desta pesquisa foi de cunho qualitativo. Os instrumentos utilizados consistiram na realização de entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. Acompanhou a construção dos discursos e os conflitos existentes entre eles

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

através dos registros escolares contidos no Livro de Ocorrências da escola referentes ao ano de 2010. As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2012 e 2013 com professores que testemunharam e compuseram parte deste conflito e o próprio aluno protagonista desta história, D.S. Mesmo não estando na Escola, este aluno concedeu uma entrevista relatando o que aconteceu segundo o seu ponto de vista.

D.S, em 2010, era um adolescente de 14 anos e na época morava com sua mãe e seu padrasto. D.S Já tinha reprovado a quinta série (6º ano) três vezes e estava cursando-a pela 4ª vez na Escola Municipal do Porto.

Essa escola, no ano de 2010, atendia cerca de 800 discentes oferecendo vagas desde a educação infantil, atendendo crianças de 4 e 5 anos, até o último ano do ensino fundamental, tanto na modalidade de jovens e adultos quanto no ensino regular de 9 anos. Uma escola que contava, desde 2006, com uma cede nova e moderna, bem iluminada, arejada, com quadra poliesportiva coberta, biblioteca, laboratório de informática e 13 salas de aulas convencionais distribuídas em dois andares.

A primeira parte do artigo trata de algumas das espertezas existentes no processo de construção de verdades no interior da escola. Dá-se destaque à organização hierárquica da escola, tendo como base a forma como ela se organiza e o papel do registro escolar nesta tarefa. A segunda parte, destina-se, enfim, à história do aluno D.S dentro da escola ao longo do ano de 2010 com o objetivo de ilustrar como esse processo se efetiva.

E a primeira questão é: qual é a posição que aluno ocupa nas relações intra-escolares? Há uma relação entre as posições hierárquicas que as pessoas ocupam no interior da escola e o papel que desempenham na construção de suas verdades? É como se dá a atuação dos alunos neste processo? O aluno pode ser considerado um agente de construção destas verdades assim como os demais agentes escolares?

A organização hierárquica da escola e o discurso legítimo

Para responder a estas perguntas, recorreu-se ao estudo etnográfico do cotidiano da Escola Municipal do Porto através da observação participante realizada no ano de 2012 e 2013. A hierarquia da escola é formada na prática. Ela é construída na interação entre aquilo que as pessoas trazem consigo e o discurso legítimo que é anterior a elas. Esse discurso

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

legítimo é expresso no discurso oficial que está contido no regimento da escola e no discurso extraoficial, que é, por sua vez, construído conforme as relações de trabalho.

No entanto, as pessoas que estão no topo da organização hierárquica não definem, por si só, as verdades existentes. Estar no topo da organização hierárquica não dá o poder de definir o legítimo ou o ilegítimo. O que legitima a ação na escola ou a deslegitima é o fato dela ser, ou não, compartilhada por um número considerável de pessoas.

O que quero dizer com isso é que há uma organização hierárquica (figura 1)¹ e que ela se consolida também na prática. Ou seja, ela é formada conforme o tipo de interação existente entre as pessoas. Isso não quer dizer que é apenas na prática que essa organização encontra os fundamentos para existir. Existe um discurso formal que atribui poder a uns e não a outros. É aquele que está expresso, por exemplo, na distribuição de cargos e atribuições.

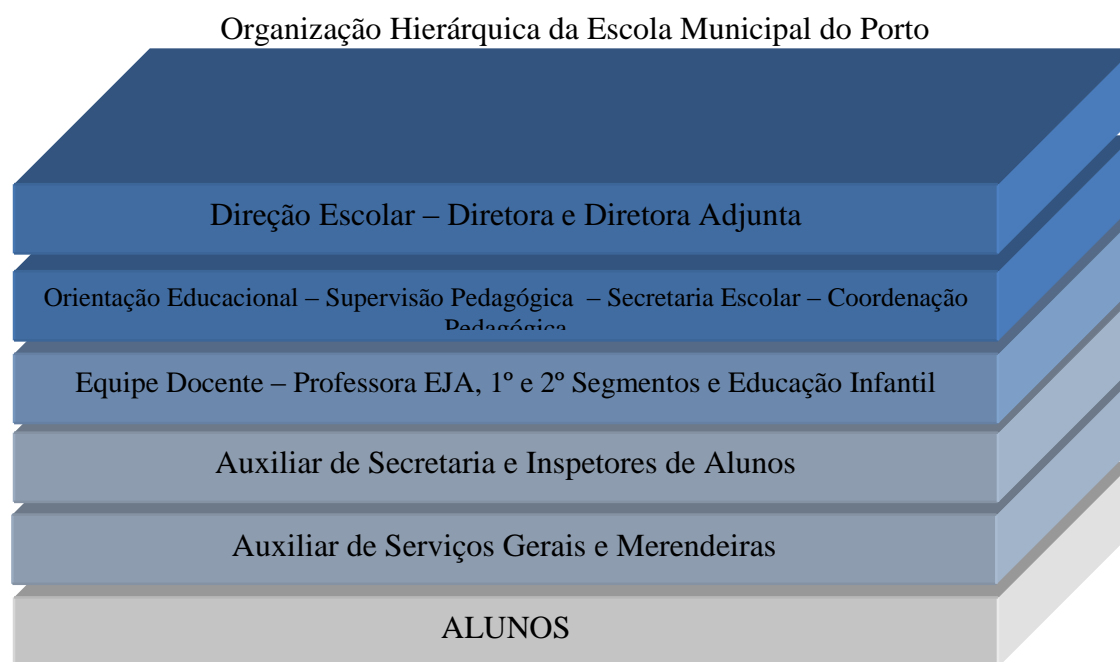


Figura 1

¹ Claro que essa classificação não é tão estanque assim. Quando aproximamos mais da rotina da escola percebemos que há níveis diferentes de sobreposição dos cargos. Por exemplo, duas pessoas que assumem uma mesma função podem ser colocadas em posições diferentes na hierarquia considerando outras características, como por exemplo, o tempo de serviço ou o discurso por ela adotado. O mapa aqui exposto é consensual na escola e, ~~ou seja,~~ mostrou-se como algo reconhecido como legítimo durante o tempo em que estive em campo.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Na base desta relação, estão os alunos, não por serem os principais agentes, mas como agentes dotados com menor poder de atribuir legitimidade dentro da escola. No discurso extraoficial, ou seja, no discurso assumido pelas pessoas, existem trabalhos e cargos que são mais próximos uns dos outros e trabalhos e cargos que são mais distantes. Essa proximidade está relacionada com a hierarquia existente na escola. Pessoas num mesmo patamar tendem a se aproximar mais daqueles que dividem com ela o mesmo espaço, pois inevitavelmente trabalham mais juntas. Isso permite que as pessoas se organizem em grupos no cotidiano da escola.

Essa classificação reflete a forma como a hierarquia da escola acontece. Esses acordos são estabelecidos conforme o discurso extraoficial. Não refletem anseios meramente individuais, mas sim os consensos estabelecidos no cotidiano escolar.² Cada uma dessas funções possui um discurso que vai além daqueles que estão conditos no regimento escolar.

Os alunos também possuem um discurso oficial no qual são definidos seus deveres: devem realizar todas as atividades escolares; ter no mínimo 75% de frequência escolar; participar das atividades de recuperação quando necessário; colaborar para a preservação e conservação do prédio; comparecer às solenidades e festividades cívicas e sociais; serem assíduos e pontuais e; estabelecer relações de respeito com seus colegas, professores, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar. Além de seus deveres, há o discurso oficial que está contido no Estatuto da Criança e do Adolescente, um discurso que garante os direitos dos alunos. E isso é vivo no cotidiano escolar e é de conhecimento de alunos, familiares e professores. Apesar de alunos serem vistos como portadores de deveres, reconhece-se que antes disso, são crianças e adolescentes, e por isso são detentores, antes das obrigações, de direitos.

Difícil é compreender o discurso extraoficial que é negociado por estes alunos. Dentre todos os agentes que integram a comunidade escolar, estes são os que menos possuem o poder de dar legitimidade ao discurso. Logo, sua forma de negociação é interpretada como um desvio e por isso, totalmente deslegitimado.

² É importante observar que essa divisão é, no entanto, inscrita num contexto e é pertinente à configuração assumida pela Escola Municipal do Porto no período em que esta pesquisa foi realizada.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Não há um discurso feito pelos alunos que se torne legítimo na escola. Há sim discursos que são direcionados a eles e que versam sobre a maneira de portar-se, falar, vestir-se e sobre a forma de como devem usufruir o tempo que possuem na escola. Mas o fato de não ter o discurso legitimado, não significa que os discursos não sejam construídos pelos alunos.

A posição dentro da hierarquia da escola é apenas um dos fatores determinantes na construção e consolidação de verdades. Mais importante que a função assumida, é a capacidade de se articular um mesmo discurso junto a várias pessoas diferentes. Em outras palavras, é preciso estabelecer uma rede em que as pessoas tenham consentimentos em relação a uma determinada prática e não a outras. A posição dentro da hierarquia é, portanto, secundária neste processo, de modo que pessoas situadas em posições diferentes também podem compor uma rede forte de interesses, inclusive capaz de coagir os líderes. De fato, uma rede de interesses comuns, composta por pessoas situadas no topo destas relações, terá mais legitimidade que redes de interesses compartilhadas entre aqueles que estão na base. Mas isso não quer dizer que as pessoas que estão no topo sempre irão se impor.

Um ponto muito relevante é a quantidade de pessoas que compartilham uma mesma opinião. É o que acontece no caso tratado neste artigo. Diferentes pessoas, inclusive outros alunos, uniram-se para construir um discurso capaz de fazer com que D.S fosse transferido para outra escola. Isso não significou uma supressão total de D.S. Frente ao conflito, o mesmo também buscou legitimar seus discursos e com ele questionar a legitimidade da escola enquanto instituição destinada a propiciar o desenvolvimento dos seus alunos.

O registro escolar converte-se num instrumento fundamental na construção destas verdades. Diante dos conflitos que colocam em prova sua eficiência como educadora, a escola registra tudo até o momento em que, coberta de razões mediante as verdades por ela construídas, emerge diante do aluno que questiona seu funcionamento e define a sentença para sua vida escolar.

A escola e o poder do registro

Como afirmou Foucault, “o poder da escrita é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina”. (1999, p. 157). De fato, estamos, em muitos momentos de nossas vidas, condicionados a um pedaço de papel que fala sobre nós sem ao menos sermos consultados. Tê-los apreciáveis aos olhos dos outros, converte-se num elemento importante. A

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

condução do agir e do atuar humana, a definição do que se pode fazer e o que não se pode, de quem é habilitado e de quem não é, encontra-se muitas vezes escrito num pedaço de papel. O registro permite a classificação. É por isso que nas sociedades que se organizam na escrita, os indivíduos deixam ser conduzidos, (não apenas, mas em parte) pelo desejo de conseguir certificados e qualificações.

É comum que se evite acontecimentos que podem diminuir as pessoas perante os outros. Alguns trabalhadores evitam alta rotatividade em serviços variados, por exemplo, por temerem “sujar sua carteira de trabalho” e serem marcados como ineficazes e problemáticos aos olhos do contratante. Muitos pagam suas dívidas porque sabem que se “sujarem o nome na praça” não terão crédito com a mesma facilidade. Essas ações se orientam pelo poder da linguagem que, por sua vez, se expressa no registro escrito. Registro este que pode possibilitar ou inviabilizar o desejo de “ser” ou desejo de “atuar como”.

Não se trata só de pessoas – fazendo uso do trocadilho proposto por Damatta (1997) – mas também indivíduos, que por sua vez só existem concomitantes aos papéis e arquivos que comprovam sua existência. Temos condicionado o que somos a aquilo que temos registrados, não só em nossa personalidade, mas na infinidade de cadastros que temos espalhados pelo mundo, seja ele virtual ou ele material.

O poder da escrita não perde sua grandiosidade nas instituições. Alias, é nelas que os registros encontram expressões mais claras do seu poder. Na escola não é diferente. Vista como instituição disciplinar, ela se organiza com base nos registros sem se perder em meio à quantidade infindável deles (que, alias, é obrigada a manter em seus arquivos por um período de 10 anos). Cada aluno possui pastas ao alcance da mão de qualquer professor ou profissional da educação que dizem sobre sua família, sua moradia, seus princípios, valores, atitudes, seu comportamento, sua moral e seu valor.

Sua “vida escolar” torna-se um livro acessível e principalmente, visível. Pode circular de mão em mão, passando desde o auxiliar de secretaria até a direção da escola. Mesmo não sendo constantemente verificado, está sempre disponível, sempre visível aos olhos de quem avalia, de quem classifica. Esse é um elemento importante para o funcionamento de uma instituição disciplinar. Deixar-se ver, obrigatoriamente a outro que não, necessariamente, precisa se mostrar.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Esse tipo de registro encontra sua expressão muito clara através das notas: “(...) códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando-os, os traços individuais estabelecidos pelo exame.” (FOUCAULT, 2004, p. 158). Tudo organizado em campos comparativos que possibilitam formar categorias, estabelecer médias, alocar indivíduos e fixar normas.

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável (...) em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa "população". (2004, p. 158)

Trata-se de um mecanismo controle muito caro para a escola. Através da nota, o aluno é obrigado a mostrar-se para o mestre, que por sua vez, não precisa submeter-se ao mesmo processo frente ao aluno. Com base na sua leitura dos exames propostos, registra. E com base nos registros cria o perfil do aluno, que deixa de ser pessoa para se tornar indivíduo contábil e comparável. Fora da escola, o aluno será aquilo que estiver expedido no seu histórico escolar. O aluno brilhante será aquele que obtêm um registro com nota máxima em todas as disciplinas, mesmo que seu aprendizado efetivo seja mediano e o método utilizado por ele tenha sido a memorização mecânica.

Isso se dá, pois o único documento que se tem acesso fora da escola é o *histórico escolar*. Ele se tornará público ao final de um ciclo escolar e fornecerá informações apenas quantitativas sobre o desempenho acadêmico de cada indivíduo.

Dentro da escola, a escrita das notas e as classificações provenientes delas se manifestam de uma forma mais complexa. A própria composição do histórico e das notas se dá de maneira peculiar. São produtos de uma relação que perpassa desde o exame convencional – provas e trabalhos –, até por registros de conflitos e desvios, incluindo fraudes. Todos esses itens juntos autorizam formalmente, por escrito, o bom ou mal aluno.

Fora da escola os documentos que compõem esse quadro de exames não são acessíveis. Dentro dela, no entanto, eles, que não são tão populares como os boletins ou os históricos, ajudam a compor as notas que classificam o aluno. Os diários escolares e o livro de ocorrência adquirem destaque nos próximos tópicos.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Os diários escolares: fraudes lícitas

O funcionamento do diário escolar traz evidências claras de que os exames não são unânimes na definição das notas. Certa vez, durante a realização do trabalho de campo na escola Escola Municipal do Porto, uma professora novata queixava-se dizendo que estava sendo coagida pelas colegas e pela coordenação a alterar as notas dos alunos uma vez que o número de reprovados em sua turma estava demasiadamente elevado. Como as anotações são orientadas a serem feitas a lápis pela Supervisão Escolar, ela não teve muitas dificuldades em atender às solicitações. Mas não deixou de queixar-se: “Estou me sentido vencida pelo sistema.”, dizia ela em tom de desabafo em meio a risos. Dos nove candidatos que ela considerava não aptos para prosseguir para a série seguinte, somente dois foram reprovados.

Fraude semelhante acontece com alunos que não possuem notas e apresentam algum tipo de déficit cognitivo diagnosticado e documentado junto à escola por algum laudo médico. Nesses termos, a política de inclusão é interpretada como um “amparo”³ ao aluno que por sua vez, não pode ser reprovado, a não ser que esse seja um desejo seu⁴. Nesses casos, as notas são sempre preenchidas com as notas mínimas necessárias para a aprovação mesmo quando não se tem nenhum exame deste aluno, mesmo quando ele é deixado de lado durante todas as atividades propostas em sala e sua participação esteja abaixo da desejada. Assim também acontece com os demais alunos.

Apesar de a média ser de 60 pontos e a nota máxima ser 100, alguns professores ao final do bimestre chegam a distribuir 140 pontos em trabalhos e atividades. Aqueles que não possuem nota, ou por ter ser negado a fazer todos os trabalhos e ter-se ausentado da escola no período de provas, são automaticamente pontuados com a nota 30. A justificativa é que não o zero seria uma realidade improvável e inaceitável frente a Secretaria Municipal de Educação e que, por sua vez, comprovaria a incompetência da escola frente ao aluno que, durante todo um ano de trabalho na instituição, não tenha conseguido sequer atingir a terça parte dos objetivos propostos. No entanto, esse aluno é suprimido nos registros escolares apesar de ainda ser reprovado.

³ Termo nativo para alunos que possuem laudo médico comprovando sua limitação: “ele está *amparado*, por isso *não pode* ser reprovado” (Professora Ld)

⁴ Caso da aluna And. do 9º ano que recusa-se a sair da escola e por isso foi reprovada pela 5ª vez por um pedido seu.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Alterações como essas são comuns no cotidiano escolar e não representam quebra de regras. Não colocam sobre dúvida a veracidade e o poder classificador contido na documentação escolar. A caneta subjulgando os traços feitos pelo carvão do lápis; o carimbo e a assinatura da diretora, da secretária e da supervisora escolar; e um relatório assinado e carimbado pela Orientação Escolar tem o poder de tornar qualquer fraude um documento verossímil e reconhecido como tal. Todas essas ferramentas podem dar legitimidade e autoridade do estudante “ser” ou “não ser” um bom aluno.

Essas práticas logicamente são *ilegais*, porém não são consideradas na escola como *ilícitas*, pois são dotadas de justificativas plausíveis e possuem certo consenso diante daqueles que compõe o quadro de funcionários e que estão, de alguma forma, ligados ao aluno pessoa. Elas são feitas sob o conhecimento de todos e não representam nenhum constrangimento para a escola. Os registros não perdem o poder de definir a verdade, nem mesmo para as escolas que praticam tais ações. O “poder da escrita” ainda vigora e ainda classifica.

O livro de ocorrência: estigma, formação e classificação

Retomando o caso do “aluno brilhante” que se encontra fora da escola: suas notas foram também frutos de sua “fama”. O professor, antes mesmo de se deparar com ele encontrava-se ludibriado com o que os registros e os demais colegas diziam sobre o este aluno. Ao tê-lo em sua classe, no primeiro dia de aula, diante de toda a turma a professor faz uma pergunta de revisão e diz o nome do tal aluno pedindo uma solução. Ele, seguramente, dá a resposta correta. O professor sorri e os demais colegas agem como se tivessem sido roubados em um jogo divertido: “Ah! Perguntar para ele não vale!”.

É de se esperar que tais classificações exerçam força sobre os exames que o professor faz do aluno, pois a avaliação precedente a sua, já o classificava como brilhante. Os registros reafirmam e legitimam os estigmas adquiridos ao longo de sua caminhada escolar. São poderosos a ponto de mudar a forma com que o indivíduo é visto dentro da escola e fora dela. Do mesmo modo, são capazes de mudar a compreensão que ele possui de si mesmo (GOFFMAN, 2008). O aluno não será apenas visto como um gênio, mas também se autotransformará como um. Obviamente, estará autorizado a se comportar como um, mesmo que suas capacidades cognitivas sejam semelhantes aos demais alunos da escola.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

A mesma regra também equivale para os casos contrários e que por sua vez acabam caracterizando o desvio. Alunos com comportamentos comuns à idade, que não diferem da conduta dos demais colegas de classe, poderão receber a marca de “endiabrados⁵”, ou mesmo a de “aluno que não quer nada”. Do mesmo modo, estigmatizados, mudarão a compreensão que possuem de si e passarão, gradativamente a incorporar a indenidade de desviante⁶.

Os textos transcritos a seguir são provenientes dos registros contidos no livro de ocorrência da Escola Municipal do Porto do ano de 2010 e referem-se a um aluno matriculado no sexto ano do ensino fundamental e que na época possuía 12 anos de idade (o mesmo será tratado como D.S.). As anotações foram feitas ao próprio punho dos professores, inspetores de alunos, equipe pedagógica e auxiliares de secretaria. Esses são os membros da comunidade escolar que são, com mais frequência, autorizados a registrar seus discursos no livro dando a eles tom de verdades. Aos demais - pais e alunos - é autorizada apenas a assinatura no livro como prova que se encontram cientes das verdades registradas ou que foram testemunhas do ocorrido - dando maior poder ainda ao escrito.⁷ Os registros mostram como o comportamento do aluno reflete as expectativas que são criadas em cima de sua personalidade. O registro dos desvios sedimenta a má conduta e colabora para que seja formado o estigma que, por sua vez, dá bases para que novas condutas desviantes sejam praticadas⁸

No dia 20 do mês de abril de 2010 às 08 horas, o aluno D.S da turma 602, recusou-se a sentar no lugar que a professora Fran propôs, afirmando que ficaria no mesmo lugar que se encontrava, ao lado de uma colega. A professora afirmou que só entregaria a prova quando o mesmo estivesse sentado no seu devido lugar. Sendo assim não ficaria, digo, não faria a prova de literatura.

O caso foi encaminhado à inspetora Rg que o convidou a retirar-se da sala. (livro de ocorrência, 2010, folha. 20 – Assinatura da professora Fr)

Esse é o primeiro registro do ano envolvendo o aluno D.S. A questão, portanto, é: Por quê? Qual propósito da professora registrar, quase que num ato infantil carregado de um

⁵ O professor Roniel certa vez solicitou que uma oração fosse feita para alguns alunos que agiam como se estivessem possuídos pelo demônio.

⁶ Para mais informações sobre o desvio como carreira ver Becker – *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*.

⁷ . Por mais que não se tenha conhecimento que essa seja uma regra formal, não foi encontrado ao longo do ano letivo sequer uma narrativa provida de alunos ou seus responsáveis. Em alguns casos especiais, o único registro que se tem de sua presença é a sua assinatura.

⁸ A compreensão de desvio e estigma aqui tratadas, são provenientes dos trabalhos de Becker e Goffman.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

sentimento de raiva e vingança, este ocorrido? Se o propósito era punir o aluno, seu anseio não foi satisfeito de imediato. No entanto as consequências desse registro não deixaram de existir, pois assinalaram, perante a comunidade escolar, que o aluno se recusou a obedecer uma regra. No entanto, que regra é essa que não poderia ser negociada e que mediante seu descumprimento o aluno estaria sujeito a ter sua infração registrada no livro de ocorrência?

Como bem afirma Becker (2005, p.30):

Além de reconhecer que o desvio é criado pelas reações de pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desse comportamento como desviante, devemos também ter em mente que as regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade.

O conflito é, sem dúvida, uma importante variável na definição do que deve ser registrado e o que não deve ser. A autoridade contestada da professora diante dos demais alunos e a falta de autonomia para impor instrumentos punitivos efetivos, levaram-na a registrar sua queixa no caderno de ocorrência. Isso foi feito não só para que o aluno D.S soubesse, mas para que toda a comunidade escolar conhecesse a culpabilidade do aluno. Em alguma medida, ela buscava isentar-se das acusações de omissão que sofreria diante do fracasso do aluno. Um artifício que permite solucionar um conflito suprimindo o diálogo, culpabilizando um dos lados e inocentando o outro – o que registra.

Isso se justifica, pois o professor também precisa se proteger contra os contestes ataques que sofre. Está sempre sob suspeita de incompetência. Os professores acabam construindo o discurso do aluno através dos registros que fazem nos livros de ocorrência, nos relatos que fazem sobre as faltas de outros profissionais, no conselho de Classe, na reunião de pais, na avaliação. Enfim, sempre que é dada oportunidade, o professor traz à tona aquilo que respalda a legitimidade da sua prática: acusar o aluno. Ele detém legitimidade em avaliar, e conseqüentemente, esse desencadeia o poder de classificar. Nessa tarefa os professores emergem com mais força esquivando-se dos discursos que existem sobre seu ofício e que são alheios a sua prática.

Os professores precisam eximir-se da responsabilidade pela existência de “alunos ruins”. Enquanto que o discurso oficial coloca sobre seus ombros o peso de ensinar a todos, o professor nega essa responsabilidade atribuindo ao aluno o motivo do seu fracasso. O

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

discurso que o professor constrói não diz respeito a sua prática, mas diz respeito aos alunos. Ele fala pelo aluno. E essa fala não é questionada, porque no final das contas o professor é quem “registra as ocorrências”. Nesse espaço seu discurso não pode ser questionado, pois nestes momentos ele não questiona as atribuições do seu trabalho, mas sim a “educabilidade” de alguns alunos. Logo, quanto mais impossível de ser educado ou instruído o aluno, mais inquestionável torna-se a prática do professor.

Quando este diz que não quer ensinar um aluno porque o mesmo não tira boas notas, certamente ele será questionado pelos demais agentes. Quando ele diz que este estudante “tem notas ruins porque ele não quer nada”, ele poderá ser apoiado. Em ambas as ações, ele pode ter mesma atitude: negar-se a ensinar. A diferença é que na segunda construção, o professor apresenta aos demais, um motivo pelo qual ele não ensina. Algo precisa ser feito com o aluno. No final das contas, o seu discurso é o legítimo. E por essa legitimidade não ser questionada, muitos são levados a pensar que o aluno realmente “não quer nada”, como se este fosse um discurso de autoria própria do estudante, e não do professor.

Esse estratagema permite ao professor um espaço de atuação dentro da escola na construção do discurso legítimo. A diferença é que ele não está no confronto direto. Ele está acobertado pelo discurso que constrói e atribui como se o mesmo fosse de autoria do aluno. Isso acontece porque os professores estão sempre sob suspeita de incompetência. O próprio Regimento Escolar ratifica essa ideia ao destinar um artigo para pontuar ações que são vedadas ao professor. Dentre todos os agentes escolares, é ele que possui um maior número de atribuições e proibições. Segundo artigo 40 é vedado:

- I – propagar ideologias e doutrinas contrárias aos interesses nacionais;
- II – cometer atitudes de indisciplina, de agitação ou atentatório à moral;
- III – assumir, durante as aulas, atividade incompatível com sua função de educar;
- IV – aplicar penalidades aos alunos, exceto advertências e repreensão;
- V – dedicar-se nas aulas a assuntos alheios aos objetivos propostos;
- VI – fazer-se substituir nas atividades de classe por terceiros, sem o prévio conhecimento da direção. (ITAGUAÍ, 2013, art. 40)

A premissa de que o aluno copiaria as resposta de sua colega – culpabilidade prévia – mesmo que isso não chegasse a acontecer, motivou a professora a desejar que D.S trocasse de lugar. No momento, talvez a imposição não fizesse sentido algum para o aluno que, por sua vez, poderia estar preparado para o prova, ou mesmo ter estudado. No entanto, ao negar-se a

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

seguir a recomendação, ele colocou sobre prova a autoridade da professora enquanto habilitada a comandar a moral e distribuir o conhecimento sobre a vida e sobre a literatura. Uma falta inadmissível que precisava ser punida e, portanto, registrada.

O registro no livro de ocorrência, portanto, pode ser comparado ao martelar do Juiz. Mesmo que sob uma relação fictícia, ou seja, mesmo não havendo um receptor real, alguém que chegue a ler os relatórios contidos no caderno, ele condena. A simples ação de alguém escrever algo sobre outro, cria sobre o nome citado, a culpa que, por sua vez, reflete na maneira em que ele é visto e que ele se vê. O registro é um instrumento de controle baseado no poder do estigma social.

Nessa mesma lógica o professor Roniel faz seu registro em 27 de maio de 2010:

O aluno D.S. (turma 602) vem tendo desde o início do ano letivo, um comportamento desrespeitoso e agressivo com relação à turma e principalmente com o professor. O mesmo além de não acompanhar as atividades propostas, sempre dirige-se ao professor com palavras de baixo calão, inclusive proferidas de seus lábios 'você é maluco' e outros termos impróprios de serem escritos. Este aluno diz o que quer e nada lhe acontece. Ele diz ainda 'vou lhe dar um tiro'.

O Professor já tentou se aproximar, criar um vínculo mais afetivo de amizade com este aluno, mas o mesmo ignora e quer ditar suas próprias regras em sala de aula, regras essas que ofendem e causam transtorno em sala de aula. (Livro de Ocorrência, 2010, Folha 34 – Assinatura do professor Roniel).

Nesse registro, é agregado a D.S o estereótipos do aluno perigoso. Bem mais enfático do que o primeiro registro envolvendo seu nome, aqui ele ameaça. No segundo parágrafo, o professor relata que tentou aproximar-se. Mesmo assim, ele afirma que o aluno prefere posicionar-se como tal, como o chefe. Questionando a autoridade do professor, ele propõe, então, suas próprias regras que, na visão do mestre, causam tumultos e ofensas aos demais colegas de classe. Novamente o que registra é o detentor da verdade e D.S é culpado. Dessa vez, o registro acresce sobre seu estigma o título de aluno perigoso.

A professora Geisa, no dia 7 de junho de 2010 também dá a sua contribuição:

O aluno D.S. estava causando um transtorno durante a aula da prof.^a Geise. A mesma chamou a diretora (adjunta) Maria que retirou o mesmo da sala de aula e o dispensou (da escola). Como o aluno D.S tem diversas ocorrências e já foi encaminhado ao Conselho Tutelar a diretora Maria telefonou para a o Conselho e tomou as devidas medidas.” (p. 36 – 7 de junho de 2010)

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Essa cena pode ser narrada da seguinte forma⁹:

Muito barulho na escola. As pessoas se inquietam. Vem das salas do segundo piso. Pode-se ver, no semblante dos adultos, o espanto. Será que é briga? As auxiliares de secretaria e serviços gerais abandonam seus postos de trabalho e colocam-se a caminho. Subo em seguida para verificar o ocorrido. Várias pessoas paradas em frente a sala 4. Dentre eles alguns alunos com sorriso no rosto gritando e alguns adultos reprovando-os sem obter êxito. Abro espaço entre os curiosos e vejo D.S. em pé em cima da carteira gritando enquanto é aplaudido pelos seus colegas que também gritam. Em frente a ele, a professora Geisa com a mão estendida gritando para ele parar. Muitos gritos e bagunça. Poucos segundos depois silêncio súbito. A diretora entra na sala, fecha a porta e pergunta: “O que é isso?” Todos se sentam nos respectivos lugares e a professora, exaltada, começa a relatar o ocorrido à diretora apontando para D.S que arrisca algumas palavras de protesto reprimidas imediatamente pela diretora. Em seguida a diretora desce para a sua sala com o

material do aluno D.S nas mãos. Ao chegar lá ela o dispensa afirmando: “Vai pra casa! E só entra amanhã acompanhado da mãe.”. Com o semblante triste e sentindo-se injustiçado, D.S vai para sua casa. A diretora pega o telefone e tenta entrar em contato com a Conselheira Tutelar. Obtendo êxito e depois de alguns minutos de conversa, ela desliga o telefone. No seu rosto está estampada a expressão: “eu não posso fazer nada”.

D.S: aluno violento, agressivo, desrespeitoso e desobediente. Agora é um peso indesejável que, por isso, deve ser mantido longe da escola. A professora Ana dá sua contribuição:

No dia 12 de julho de 2010 o aluno D.S. após ter agredido verbalmente a professora Ana por tê-lo advertido em sala de aula por estar incomodando a colega Joaquina foi convidado a se retirar da sala. Negando-se, continuou ofendendo a professora que lhe retirou o celular para entregar a Orientadora, quando foi agredida com um chute pelas costas que atingiu as nádegas. A professora Ana deixou a sala e informou o ocorrido à direção e à coordenação Pedagógica que acionou o responsável, o conselho tutelar e a polícia que escoltou-o até a delegacia. (Livro de Ocorrência, 2010, folha 47).

Foi-se atrás da professora para se retirar dela um relato mais detalhado do acontecimento. Em entrevista realizada no ano de 2012, a professora, ao lado de uma amiga e também professora da Escola Municipal do Porto, conta mais detalhadamente a história:

⁹ A cena narrada é referente a um acontecimento que presenciei na Escola Municipal do Porto no ano de 2012. D.S. não estava envolvido. No entanto, a semelhança entre os dois alunos foi tamanha, que neste pequeno texto narrativo, optei, excepcionalmente, por manter a sigla D.S, mesmo tratando-se de outro aluno.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Edson Soares: E o D.S.?

Ana: O D.S. me chutou na frente da turma inteira. Ele estava sentado na última carteira, na última carteira, e...

Edson Soares: Narra essa história pra nós aí!

Ana: Ele estava sentado em cima da carteira, no final da sala, com o celular na mão. Não... Antes disso ele passou por uma menina deficiente que estudava na sala dele e mexeu com ela. Aí eu fui pra cima dele e disse: 'Não, com ela não!' 'Com ela você não vai mexer!', que ele tinha costume de bater na cabeça dos alunos. Aí ele foi pro fundo da sala, sentou em cima da mesa e ficou com celular na mão. Como é proibido, pedi pra ele tirar o celular e desligar, ele falou que... não quis devolver...

Edson Soares: Te xingou?

Ana: Não, por enquanto não. Falou que não ia entregar, não sei o que... Aí eu fui lá pegar o celular e ele entregou o celular na minha mão. Na hora em que eu virei pra entregar o celular pra orientadora ele me deu um chute! Aí ficou todo mundo olhando e eu falei: 'Bom! Agora você... você me chutou, né? Agora você vai pagar... ter as consequências desse

chute'. Ele: 'A éééé! Qual vai ser? E... não sei o que' com aquelas gírias. Aí eu: 'Vou chamar a polícia e só isso!'. Aí ele: 'Aaaa, vai! Pega o telefone aí e liga. É um nove zero', debochando. Aí eu: 'Tudo bem'. Chamei a direção, aí a direção veio, falei que queria...

Edson Soares: Você estava alterada nessa hora?

-Ana: Não, alterada não. Não chorei em momento nenhum...

Edson Soares: Continua... e aí?

Ana: Aí eu falei: 'Pode descer'. Daí ele não quis descer. Chamei a direção. A direção pediu para ele descer... Ele desceu com guarda municipal e ficou no refeitório. Nessa hora a diretora falou comigo: 'Você vai querer chamar?' 'Vou.' Chamou o responsável, o conselho tutelar e a polícia. Quando a polícia chegou e (D.S.) viu que seria realmente encaminhado à delegacia ele tentou pular o muro aqui atrás do refeitório, só que o guarda municipal não deixou. Aí ficou ali aguardando. Aí eles (os policiais) chegaram, me acompanharam até o refeitório para conversar com ele. Os policiais perguntaram pra ele se ele me deu um chute... E ele falou que sim, que tinha me dado o chute. Aí nesse momento ele já tava chorando. E... o policial virou pra mim e perguntou... 'a senhora vai continuar? Levar em

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

frente?'. Falei que sim! Que queria e que queria ir para a delegacia. Sim! Aí tudo bem. Esperei o conselho tutelar chegar. A gente chamou o padrasto dele que estava em Itacuruçá. O pai dele chegou. Chegou o conselho tutelar e a gente foi no carro... No meu carro? Não lembro... Acho que não tinha carro nessa época. Fui no carro da Maria. Foi todo mundo pra delegacia.

Ana Júlia: A Maria era a adjunta na época.

Ana: Chegando lá os policiais me perguntaram novamente, já com ele mexendo no telefone dos policiais... Ele já tava conversando com os policiais, já tava mexendo no telefone dos policiais. Já estava falando com não sei quem, com não sei quem... E com um tipo de intimidação o policial veio pro meu lado perguntar se realmente eu ia fazer isso... Ele já estava íntimo do policial.

Ana Júlia: Ele apesar de estar no sexto ano ele não era uma criança grande, de porte grande. Ele aparentava ser uma criança de dez anos de idade. Um menino bonito, loiro, olhos azuis, sei lá, verde, um menino bonito. Quem olhava assim falava: 'não... esse garoto, né?... Deve ser nota mil' Mas na realidade ele não era. Era diabo na pele de cordeiro.

Edson Soares: Ele já estava envolvido com drogas?

Ana: Sim. Ele já tinha um envolvimento com drogas.

Edson Soares: Aí fez o boletim de ocorrência?

Ana: Fiz o boletim de ocorrência.

A partir deste dia as ocorrências envolvendo o aluno D.S tornaram-se mais frequentes. Pôde-se observar a gradativa piora do comportamento do aluno. Esse fenômeno reforça a tese de Becker (2004) que afirma que o desvio se desenvolve progressivamente somando novas experiências às antigas e desencadeando novas inspirações.

A primeira ação considerada desviante, no entanto, nem sempre é algo premeditado. Esse último registro acompanhado do relato da professora Ana não se aproxima em termos de gravidade aos acontecimentos postos pela professora Fran. Obviamente, não havia como D.S premeditar que chutar sua professora poderia levá-lo a uma delegacia. Da mesma forma, não poderia perceber que a cada acontecimento que se envolvia, novas possibilidades eram abertas para que outras condutas lhe trouxessem problemas. O registro, por sua vez, reinava

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

na vida de D.S ao lado do estigma social, legitimando sua culpa e vitimando professores e as demais pessoas.

Como se pode observar, a primeira e a segunda medida tomadas pela escola – respectivamente retirar da sala e ser mandado para casa no período de aula – negam o diálogo. A terceira, por sua vez – encaminhá-lo a delegacia – possibilitou provavelmente uma boa conversa entre o aluno, seus responsáveis e a professora. No entanto a um preço muito elevado. De criança levada, D.S foi convertido em bandido (A professora não relatou, mas a história contada por terceiros afirmam que D.S saiu da escola na viatura da polícia enquanto todos os outros alunos os observavam pasmados).

O resultado desse diálogo inusitado entre polícia, professora e aluno aparentemente trouxe resultados proveitosos. A professora continua seu relato:

Edson Soares: E ele?

Ana: Ai ele lá chorando... Blábláblá. Pediu desculpas... disse que não era a intenção dele, de agredir, e sabia que estava errado. Mas falou que eu peguei o telefone dentro da mochila dele, falou que eu abri a mochila dele. Ele contou outra historinha lá. Aí o que aconteceu? Esse processo foi para a promotoria, pro ministério público e do ministério público foi pra o Juiz. Chegando lá no juiz ele é... chamou, deu uma advertência verbal pra ele. Pediu para ele fazer uma carta de

desculpa pra mim e para a escola. Ele me deu pessoalmente. Ele veio na escola depois de não sei quanto tempo. Ele foi lá em cima na sala de aula quando eu estava sozinha e me entregou a carta, pediu desculpas e foi embora. E nesse intervalo ele já tinha sido transferido para a escola vizinha), lá em cima. Ele já não estava mais aqui. Já não estudava mais aqui. Daí ele trouxe a carta. Depois teve audiência. E nessa audiência eu precisei falar com o juiz não. Ele dispensou a diretora e eu e falou só com ele. (...).

Antes que a transferência chegasse a acontecer, o aluno D.S permaneceu na escola por mais alguns meses. Ao contrário do que se podia esperar frente ao arrependimento do aluno, seu comportamento não mudou frente à visão da escola. Outras ocorrências posteriores ao ocorrido registram o aumento gradativo (real ou não) das ações violentas de D.S.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

A mãe de um aluno comparece a escola para se queixar sobre o aluno D.S. A mãe, atendida pela orientadora e pela diretora da escola, tem suas queixas registradas de modo a dar bastante ênfase ao ocorrido.

28 de junho de 2010.

Às 10:30hs do dia de hoje, estive na U.E a Sra. Maria... para conversar com a Orientadora Educacional Marta e com a diretora Maria sobre seu filho D.S. da Tª 602, digo, sobre seu filho Th, que o aluno D.S implica muito com ele e por este motivo o aluno Th não quer mais vir para a escola. Citou também que além de implicar o aluno D.S também bate em seu filho, dando tapas na cabeça. O aluno Th está sofrendo Bullin [sic.] pelo aluno D.S. Após conversa com a O.E (orientadora educacional) e a diretora foi registrado esta citação onde a mãe assina atestando o mesmo. (Livro de Ocorrência, 2010, folha 44 - Assinatura de mãe do aluno Th).

O professor Roniel dá uma nova contribuição:

08 de julho de 2010.

O aluno D.S. da turma 602 está cada vez mais agressivo. O mesmo além de fazer constantes ameaças e intimidações ao professor do tipo: 'se eu tivesse uma arma te daria um tiro'; usar palavras de baixíssimo calão; mexeu em minha moto afim de causar um acidente comigo. Ao encontrar esse aluno na rua, foram proferidas de sua própria boca 'mexi naquela moto velha 'mermo''. (Livro de Ocorrência, 2010, folha 38)

Em 5 de agosto do mesmo ano, é entregue à mãe do aluno D.S, um recado suspendendo-o das aulas do professor Roniel até que os pais comparecessem à escola para tratar do mal comportamento do filho frente o professor. No dia 15 de setembro a mãe do aluno retorna à escola a pedido da orientadora. O objetivo é deixar a mãe ciente de que a escola também a responsabilizará pelos feitos do filho:

Compareceu a mãe do aluno D.S para conversar novamente com a Orientadora Educacional sobre a sua disciplina. Neste dia, a Orientadora Educacional esclareceu para a mãe que enquanto a decisão do ministério público não for colocada para a unidade escolar, o aluno todas as vezes que tiver um comportamento indisciplinado só retornará a sala de aula com a presença do responsável. A mãe ciente. (Livro de Ocorrência, 2010, folha 74 - Assinatura da mãe de D.S).

A medida também não logrou êxito. Dez dias após a presença da mãe na escola, o aluno D.S tem, mais uma vez, seu nome registrado no livro de ocorrência:

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Na data de hoje o aluno D.S do 6º ano de escolaridade, matriculado nesta unidade escolar, já afastado do programa Mais Educação¹⁰, por não estar se adequando às normas e critérios estabelecidos em reuniões do conselho escolar para permanecer fazendo parte do grupo beneficiado pelo programa, na referida data de hoje, o referido aluno foi para CIEP¹¹, onde atividades são desenvolvidas e xingou os responsáveis pelo programa e desacatou a todos de todas as formas. Ocorre que o aluno tem várias ocorrências nesta Unidade Escolar, inclusive uma ocorrência policial e passagens pelo Conselho Tutelar. A direção diante dos fatos ocorridos, mais uma vez informou ao Conselho Tutelar e ao pai o que está ocorrendo, solicitando uma colaboração, uma vez que o aluno se recusa a sair do espaço gentilmente cedido pelo CIEP. O pai por telefone disse para a direção que o aluno não está sob a sua responsabilidade e que iria tentar falar com uma conhecida para ir até o local e retirar o aluno do CIEP. Quanto ao Conselho Tutelar, solicitamos a presença para nos ajudar com as providências. O administrativo que atendeu disse que assim que a conselheira voltasse do almoço iria repassar o recado e solicitar que viesse à escola. (Livro de Ocorrência, 2010, folha 84)

Torna-se claro também o objetivo da escola de manter o aluno, agora perigoso, afastado da instalação escolar. Regra esta, que ele recusa a obedecer.

No dia 29 de setembro

(...) o aluno D.S.(...) agrediu fisicamente sua colega de turma (...), pegou o estojo dela e começou a jogar para cima, insultando-a com palavras baixas. De acordo com o acontecido a Inspetora Joanafoi até a sala, onde o mesmo começou a insultá-la também, chamando-a de gorda feia e dizendo que não tinha ninguém que o tirasse da sala de aula. (Livro de Ocorrência, 2010, folha 84)

De fato, não podiam tirá-lo da sala neste dia. Mas possuíam registros suficientes que justificassem que o mesmo fosse tirado da escola:

A mãe do aluno D.S. veio conversar com a Orientadora Educacional Marta e recusou a assinar a ocorrência, informando que iria para o Conselho Tutelar (reclamar da escola),

depois de ser informada que o aluno só entraria na escola com Ordem Judicial (Juizado da Infância).

Para esclarecer o fato, escreve a orientadora que o aluno, todos os dias ameaça, xinga, desrespeita todos os funcionários e agride fisicamente e verbalmente todos os seus colegas, tornando as relações de convívio insuportáveis. Com o último relato do aluno Wellington que se mostrou amedrontado por ser agredido pelo mesmo, a Orientadora em concordância com a coordenação e professores presentes decide que a presença do aluno D.S. está se tornando um transtorno emocional para toda a escola, principalmente o que ele com suas ameaças fala de arma e agressões. Em conversa com a mãe foi dito

¹⁰ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e visa aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que se voltam para atividades pedagogicamente orientadas relacionadas ao meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

¹¹ Centro Integral de Educação Pública – Escola estadual localizada ao lado da ~~escola~~-Escola Municipal do Porto.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

que a decisão é de esperar a resposta do juizado da infância e que o aluno deverá aguardá-la em casa. Todos assinam. (Livro de Ocorrência, 2010, folha 88).

Todos os professores presentes na instituição assinaram essa ocorrência decididos que não mais queriam por perto, o aluno D.S. A mãe, por fim, buscou remediar o ocorrido, mas no final, ela recebeu a “recomendação” de transferência para seu filho. Mesmo mediante a queixa da mãe que afirmou que procuraria seus direitos (que também foi registrada no livro de ocorrência), a escola deliberou que enquanto o processo estivesse tramitando, o aluno deveria aguardar em casa e não ir para a escola. A professora Ana conta um pequeno prólogo:

Ana: Depois de um tempo lá na (escola vizinha), houve uma briga dele lá com o guarda municipal que disse que bateu nele e ele foi um com uma espingarda lá e deu um tiro pra cima do guarda municipal. Cumpriu seis meses num reformatório, aí lá foi a escola dele, né? Voltou com tatuagem, facção, entendeu? Agora ele tá de volta. Foi para o pós-doutorado dele lá na boca de fumo.

Quando se trata de instituições verticais e disciplinares como a escola, as trocas são dificultadas, logo, a probabilidade do aluno de construir seu próprio discurso é mínima. Os alunos encontram-se na parte debaixo da escala enquanto os adultos são distribuídos acima deles, também de modo hierárquico.

O registro não só reflete essa organização, mas também a legítima. D.S., tal como descrito, foi um produto da escola. Esta, que através da escrita, criou seus próprios documentos tornando-o uma pessoa justificadamente indesejável.¹² A cada tentativa do aluno de se expressar, de questionar a organização escolar e a autoridade daqueles que estavam no topo da hierarquia, ele era surpreendido com uma nova prova contra o seu caráter, o seu valor e sua moral.

¹² Cada folha do Livro de Ocorrência em que D.S aparecia estava marcada com um “x”. Isso revela, como já feito em outros casos, que o mesmo caderno foi copiado e suas folhas foram usadas para fundamentar as queixas perante o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Edson Soares:. *Outro dia ele (D.S) veio me abordar pedindo vaga, lá no portão. Daí eu perguntei pras meninas da secretaria se tinha vaga. Quando eu falei o nome dele... 'Acho que o nome dele é D.S. Todo mundo gritou "nãaaaaao". (risos)*

Camila: Deus me livre!

Ana: Foi um ano tentando transferir ele daqui e ninguém conseguia. A única pessoa que conseguiu isso Fui eu, a tia Ana.

Ana Júlia: Foi a tia Ana. A tia Ana é muito boazinha. (risos).

Ana: Aí depois disso o Lucas., o Marcelo(outros alunos) viveram essa situação. Logo depois disso, eu na verdade virei um mito. A tia Ana agora é um mito. Todos os outros alunos que vieram depois sabem da história. Em algum momento alguém contou a história. Aí eles chegam apavorados no sexto ano, que vai estudar com a tia Ana, entendeu? Então... assim (...) Desses quatro anos a atitude dos alunos abaixou muito a agressividade. Por conta do que eles viram. Nunca tinha acontecido de chamar a polícia. Quando aconteceu foi tipo uma quebra. Um elo que foi quebrado. 'Ah! Que podia fazer tudo, que não ia acontecer nada'. Aí eles viram que dá problema.

D.S. deu uma interpretação diferente aos fatos numa conversa realizada dentro da Escola Municipal do Porto, quando fui visitá-lo:

Edson Soares: Você parou de estudar em qual série?

D.S.: Parei de estudar na 5ª série.

Edson Soares: E quantas vezes você repetiu a mesma série.

D.S.: Ih! Foi bastante. Era para eu estar em qual série já?

Edson Soares: Era para você estar formado já.

D.S.: Ih, devo ter repetido umas sete, oito vezes.

D.S.: Tinha uns professores que eu não gostava. Tinha umas que eram sebosas, não sabiam conversar. Um inspetoras também.

Edson Soares: Eram essas as pessoas que não gostava?

D.S.: Mas eu também não queria nada com o estudo. Naquela época não, agora eu quero. Só queria bagunça. Meus cadernos que eu comprei não tinha nada. A única matéria que eu fazia era, da "Ana Clara" de Português. Eu não sei se ela tá aí ainda, acho que tá.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Edson Soares: Mas por quê?

D.S.: Porque ela era maneira para caramba. Ela que me passou. Foi por causa dela que eu passei numa matéria aí. Ela e a... a baixinha, Alma, ela é de história. É história e português que eu fazia. Matemática eu não gostava.

E.S: Por que essas matérias?

D.S.: Porque eu não queria.

Edson Soares: Por que você não queria?

D.S.: Eu não queria nada com os estudos não, cara. Arrumava má companhia. Só ficava brincando na sala. Aí acostumou.

Edson Soares: Mas por que só essas matérias que você participava?

D.S.: Por que pra mim era mais fácil assim. Nessas matérias eu participava, mas não era santo, nem nada não. Em português também.

Edson Soares: E fora da escola?

D.S.: Eu era do crime poh. Tráfico de drogas.

Edson Soares: Na época que você estudava aqui na escola?

D.S.: Meu tio era dono do Beiral junto com meu primo...

E.S: E conta essa história que teve com a professora aqui da escola.

D.S.: Oh, eu tava na sala escutando música. Aí ela falou pra eu desligar o telefone. Aí eu desliguei. Só que a menina pegou e colocou uma música. Eu tinha colocado, mas tava baixo. Aí a menina tinha um radiozinho e ela tinha colocado alto pra caramba. E aí... Eu que era bagunceiro pra caramba... Qualquer um ia pensar que era eu, né? Aí ela pegou o telefone da minha mão. Só que o telefone era da minha madrasta. Então... Tomou! Eu falei: "Não poh!" Ainda mais por conta de uma tia minha, que era brava pra carai. E eu ia tomar esporro lá fora, poh! E ela já não queria emprestar. Aí Ela (a professora) foi ligar pro meu pai. Aí, eu peguei da mão dela. Quando eu peguei da mão dela ela puxou minha camisa. Aí, ai a camisa tava rasgando aqui em cima! Rasgou a manga. Aí eu fiquei nervoso pra carai e dei um chute na bunda dela. Aí ela pegou e desceu chorando. Aí ela ligou pra polícia. Aí a polícia veio e fez boletim de ocorrência. Aí no dia da audiência o juiz mandou eu fazer uma carta pra ela pedindo desculpas. Aí ela desculpou. Aí decretou, limparam lá a ficha e ela aceitou a ficha limpa.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Considerações Finais

Existem experiências que permitem questionar a autoridade da escola, que possibilitam uma visão crítica sobre o mundo e sobre as relações que são comuns e que estão, portanto, na escola. Experiências que permitem perceber as contradições da escola e questioná-las (WILLIS, 2008). Será que D.S. era apenas um aluno problemático, ou será que ele poderia ter algo a dizer? As verdades na escola são legitimadas, não só nas relações entre as pessoas, mas através dos registros contidos nos documentos por elas produzidos. Nem sempre as queixas que são feitas sobre os alunos refletem algo que realmente tenham feito. Mesmo que diante das regras escolares, o aluno cometa erros, o seu discurso não deve ser suprimido.

A história contada por professores e demais agentes, tem muito mais chance de ser legitimada. A fala de D.S. não aparece em nenhum registro da escola. E isso não é por acaso. Já havia um consenso em relação a este aluno, e que por isso, não cabia mais a ele o direito de manifestar a suas verdades.

Mesmo estes documentos transitando entre o legal e o ilegal, entre o lícito e ilícito eles não perdem sua legitimidade e não são destituídos do seu papel de detentores da verdade. Um confronto desigual de poder é travado, não entre D.S. e seus professores diretamente, pois na escola, ele os confrontava. Mas entre o aluno e os documentos que eram produzidos e que diziam sobre ele. Não havia opção de resposta e nem era possível contestar algo.

No processo de construção dos discursos legítimos no interior da escola, o aluno é a peça de menor poder. Isso, indutivamente, leva a crer que, muitas vezes, a oposição dos alunos vem diante de verdades que se impõem a eles e que não lhes dão a oportunidade de expressar suas verdades. É natural que muitos alunos se culpem por isso, reproduzindo o discurso legítimo. E isso se justifica porque “nossa oposição nos faz sentir que não somos completamente vítimas das circunstâncias” (SIMMEL, 1983, p. 127).

É importante frisar que as oposições, numa relação desigual de forças, podem ser, facilmente confundidas. Portanto elas podem ser convertidas em punição, pois nelas, o confronto tenderá a ser interpretado como uma falta, um erro. Nem sempre isso é verídico. O “aluno que não quer nada” pode ter algo a dizer. Como afirma Aquino (1998, p.21):

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

O aluno-problema não é necessariamente portador de um "distúrbio" individual e de véspera, mesmo porque o mesmo aluno "deficitário" com certo professor pode ser bastante produtivo com outro. Temos que admitir, a todo custo, que o suposto obstáculo que ele apresenta revela um problema comum, sempre da relação. Vamos investigá-lo, interpretando-o como um sinal dos acontecimentos de sala de aula. Escutar: eis uma prática intransferível!

Diante do conflito, é primordial que haja espaço para que o diálogo seja estabelecido. Do contrário, a produção do discurso será sempre unilateral e a escola falhará naquilo que lhe cabe: a educação de todos.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a Escola atual. Revista da Faculdade de Educação. Vol 24, n. 2., São Paulo, Jul/Dez. 1998.

BECKER, Howard S. Outsiders: estudo de sociologia do desvio. Tradução: Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DAMATTA, Roberto. "Sabe com quem esta falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil." In: Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FOUCAULT. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. A representação do Eu na vida cotidiana. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MERTON, Robert. "Social Structure and Anomie." American Sociological Review. v. 3, n. 5, p. 672 - 682, 1938.

SIMMEL, Georg. "A Natureza sociológica do conflito." In: Geor Simmel: sociologia. por Evaristo. MORAES FILHO, Parte 2 - 122 a 188. São Paulo: Ática, 1983.

WILLIS, Paul. Aprendiendo a Trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. 3.ed. Tradução: Rafael Feito. Madrid: Akal, 2008.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

AS QUEIXAS ESCOLARES EM UMA CIDADE DO NORDESTE BRASILEIRO: QUANDO O CONSELHO TUTELAR ENTRA EM CENA

Dr. Fauston Negreiros
faustonnegreiros@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí-UFPI

Daiane Magalhães Silva
daiane_magalhaes22@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí-UFPI

Introdução

A finalidade deste estudo é compreender a aplicação das prerrogativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente no que tange ao direito à escolarização por meio do acompanhamento do trabalho de um Conselho Tutelar (CT) da cidade de Floriano/PI. Para isso, estamos acompanhando o trabalho de um Conselho tutelar de Floriano, a fim de verificar como a escola comparece no conjunto de queixas que chegam aos conselheiros, como tais queixas são entendidas e os possíveis encaminhamentos dados a elas. Vale destacar que a presente proposta de pesquisa, tem como referência estudos anteriores realizados por Souza (2010); e Silva; Souza; Teixeira (2003) na cidade de São Paulo, focando o papel instrumentalizador do Conselho Tutelar diante do fracasso escolar naquele contexto sociocultural.

Logo, é necessário que possamos investigar as causas das queixas escolares e do fracasso escolar, analisado como os direitos das crianças e adolescentes são exercido, na medida em que eles forem violados. Além disso, devemos nos focar como as autoridades e os órgãos civis atuam quando os direitos desses indivíduos não são atendidos, pois sabemos que a leis que garantam a estabilidade dos mesmos a uma escolarização, entre outros aspectos, porém vamos nos referir ao campo da educação escolar.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Problemas na escolarização e as queixas escolares

Em observação ao cotidiano escolar é comum se deparar com dicotomias em relação às ações educativas fomentadas para o desenvolvimento dos educandos, assim como, com o fomento de atividades que favoreçam a transformação social realizada no próprio ambiente da escola. Nesse local, por sua vez, estão inseridas as mais diversas subjetividades, advindas dos mais variados ambiente culturais, sociais e culturais, entre outros aspectos.

Em decorrência dessa heterogeneidade que, muitas vezes podem-se gerar divergências quanto ao que se pretende entender o conjunto de problemas contemplados como os problemas na escolarização, como a indisciplina, a reprovação e a evasão escolar, dentre outros problemas. Conforme aponta Patto (1990) muitos desses problemas, que indicam inclusive quando a escola fracassa, carecem ser entendidos de forma que não naturalizada em torno do aluno, ou seja, que este – enquanto vítima no processo – não seja rotulado e visto como o “problemático”, aquele que “não se desenvolve”, mas sim como um sujeito que requer cuidado e atenção, sobretudo das mais diversas instituições de cuidado que lhe possam oferecer o bem estar subjetivo Bock e Cols (1999).

Assim sendo, faz-se necessário direcionar um olhar mais crítico por parte dos educadores em torno desses fenômenos, sobretudo que compreendam alunos que estejam em ritmos diferentes ou mesmo que sejam apenas uma manifestação da particularidade de subjetividades emergentes nos contextos educacionais atuais, como queixas escolares. Cabendo, dessa maneira, o estudo dos ambientes que vivenciam essas queixas e seus respectivos fenômenos relacionados.

Porém, quando essas divergências se tornam algo cotidiano no ambiente escolar, é necessário que haja uma intervenção, ou seja, descobrir a gênese do problema que esta gerando tais queixas.

Cabe a escola tentar identificar o porquê do problema, podendo assim, notificar a família do aluno sobre o seu comportamento diante de tais atitudes, na expectativa de encontrar uma resposta para o determinado problema apresentado. Pois, sabe-se que a família é um elo essencial para com a escola.

De acordo com o nível das queixas que o aluno apresenta na escola, podem ser detectadas a proporção do “problema”, podendo ser resolvido na própria escola, juntamente

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

com o responsável pelo aluno, ou mesmo em outras instancias, como por exemplo, com o auxílio do Conselho Tutelar. É interessante ressaltarmos reflexões sobre o fracasso escolar, ao fato de que é de grande importância que se discuta o contexto no qual está inserida a queixa escolar. Quando esta reflexão se dá a partir da fala de um dos protagonistas da queixa, ou seja, o aluno, é possível desvendar alguns “segredos” a respeito da criança, valorizando-se, com isso, as suas potencialidades.

O Conselho tutelar e o direito à educação

A priori quando nos referimos à educação das crianças e dos adolescentes recorreremos ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois, em seu artigo 53 diz que: a criança e adolescente têm direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento de sua pessoa, prepara para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - Direitos de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instancias escolares superiores;
- IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - Acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência.

Além do ECA, podemos recorrer a nossa Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394/96 onde, em seu artigo 2º ressalta que: a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Conselho Tutelar (CT) é um órgão civil criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, onde irá defender os direitos das crianças e dos adolescentes garantindo sua proteção quando os seus direitos forem violados, não só em relação à educação, mas também em outras instancias. Porém, nos atentaremos a relação do Conselho Tutelar para com a Educação. O CT tem por finalidade fiscalizar e atender os indivíduos que possui os seus direitos violados, pois temos leis e órgãos que prevê e garantam o acesso de crianças e jovens a uma escolarização. Através desses direitos que lhes são garantidos, sucede a ação educativa

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

para o preparo da cidadania e para a qualificação do trabalho, ou seja, o principal objetivo da educação escolar.

Analisamos que as leis foram e são de veemência dos cidadãos, para a nossa vida cívica enquanto seguidores das leis. É sempre importante ressaltar que o direito e a permanência das crianças e dos adolescentes na escola são juridicamente tutelados no Estatuto da Criança e do Adolescente, excitando a luta pela educação dos mesmos, pois sabemos que a educação é o alicerce para a vida em sociedade.

As queixas escolares e o Conselho tutelar

Um dos desafios maiores da educação na atualidade é combater o fracasso escolar que, muitas vezes, é incitado pelas queixas escolares. Todavia, vale ressaltar que para que esse desafio seja moderado aos poucos, é necessário que a família e a escola façam realmente o seu papel no campo social da educação, pois, como afirma Souza (1997, p.19):

Os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar que, por ser inadequada e ou insuficiente, traz conseqüências para o desenvolvimento deste aluno e, por conseguinte ao processo de aprendizagem.

Logo, observamos que tanto a instituição familiar como a escolar estão interligadas, promovendo uma das fases mais importante da criança e do adolescente, pois quando ocorre algum conflito em uma dessas instituições, as crianças e os adolescentes vão refletir de alguma forma, provocando, muitas vezes, as queixas escolares e o fracasso escolar. Sabemos que existem meios, como os órgãos civis e as autoridades que ajudam a combater as queixas e os fracassos escolares, efetuando o desenvolvimento desses indivíduos. Porém, para que o desenvolvimento aconteça é necessário que as autoridades e os órgãos civis sejam situados do que esta acontecendo em relação a uma determinada dificuldade que envolve esses sujeitos, e assim, assumindo as suas responsabilidades posando intervir da melhor maneira para tentar solucionar o determinado problema.

A escola deve acionar o Conselho Tutelar e comparecer aos conjuntos de queixas que chegam aos conselheiros sobre os problemas que envolvem o seu âmbito escolar e deve averiguar como tais queixas são entendidas e os possíveis destinatários que são dados a elas. Sabemos que o fracasso escolar e as queixas escolares resultam de diversos fatores, como: Fortes desigualdades econômicas e sociais; precariedade no acesso da população ao

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

conhecimento e à cultura escrita; deficiência na qualidade do ensino; fragilidades na formação e prática docente (SOUZA, 2007). Se cada membro relacionado à educação colocar em prática os seus deveres, assumir as suas responsabilidades, iríamos melhor valer os indivíduos que necessitam de cuidados em meio ao ambiente e situações em que eles estão inseridos. Há várias situações em que a escola deve comunicar o CT, pois, são de interesses das autoridades o comportamento e a ausência dos alunos. Na própria LDB em seu artigo 12 inciso VIII nos remete ao fato de notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidades de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

2. Metodologia

2.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de um estudo de abordagem quanto-qualitativa (MINAYO, 1992), e quantos aos seus objetivos de pesquisa é classificada como exploratório-descritiva, conforme aponta GIL (2002).

2.2 Participantes

Foi realizado o estudo junto a 100 (cem) prontuários do Conselho Tutelar (CT) – uma estimativa – e entrevistar pelo menos 4 (quatro) conselheiros tutelares da cidade de Floriano-PI.

2.3 Procedimentos de Coleta dos Dados

Inicialmente foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Após obter parecer favorável, foi contatada a instituição para acesso e realização da coleta de dados.

Aos participantes foi solicitada a assinatura do TCLE, no qual aceitaram, por escrito, participar da pesquisa, no qual se buscou o cumprimento dos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos no Brasil.

Fez-se uso da abordagem de estudo de caso etnográfico, que permite que o objeto de estudo seja vastamente pesquisado, prevendo diferentes fontes de informação que irão iluminar nossas perguntas (André, 1995).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Para coleta de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: *observação participante* – a fim de acompanhar o trabalho dos conselheiros e o movimento do público por meio de conversas informais, devidamente registradas em diários de campo; *entrevistas semi-estruturadas* – a serem realizadas com pelo menos 4 (quatro) conselheiros, para compreensão das práticas cotidianas do CT e possibilitar maior clareza da dinâmica institucional; *consulta a prontuários* do CT – com o objetivo de mapear as queixas escolares por este órgão, identificando as demandas do público e esclarecendo a natureza dessas queixas, tendo-se como levantamento os 100 prontuários mais recentes.

2.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados coletados estão sendo analisados estatisticamente pelo programa *GraphPadPrism* para estimar aspectos da categorização, especificando a caracterização e variáveis envolvidas acerca do referido objeto de estudo. A relação entre os dados serão expressos em média \pm desvio padrão, analisados por meio de ANOVA, seguido do teste de Tukey (*post hoc*).

Posteriormente, analisados segundo a técnica de Análise da Hermenêutica de Profundidade (THOMPSON, 2007) para estimar aspectos da categorização, especificando a caracterização e variáveis envolvidas acerca do referido objeto de estudo. Assim, categorizando-se as respostas em torno das temáticas envolvidas e, ao mesmo tempo, considerando-se a importância de compreendê-las a partir da atribuição cultural de significados e, portanto, dos elementos que configuram o contexto sócio-histórico da cidade de Floriano, Piauí, Brasil.

3. Resultados e discussões

Iremos demonstrar através de tabelas e discussões que direcionam a nossa pesquisa sobre as ações e demandas acionadas pela escola e pela população para com o Conselho Tutelar, evidenciando o envolvimento do âmbito escolar no que se referem os problemas e as dificuldades encontradas pelas crianças e adolescentes dentro e fora do ambiente escolar.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Tabela1: QUEIXAS QUE ENVOLVEM A ESCOLA PERANTE O CONSELHO TUTELAR (CT)

DATA DA QUEIXA	PROBLEMA APRESENTADO	ENVOLVIDO(S)	ENVOLVIMENTO COM A ESCOLA	MEDIDAS/ACÕES REALIZADAS PELO CT
23/11/2011	Suposto abuso sexual	Vigia e aluna.	Sim	O Conselho foi até a escola; constatou que a adolescente estava mentindo. Com isso, chega a conclusão que a garota não iria para a escola somente porque a mesma não queria.
03/04/2012	Desobediência na escola. Denúncia realizada pela direção escolar.	A aluna e a direção escolar.	Sim	Ao investigar o caso, o Conselho Tutelar encaminhou a aluna para o CRAS (lugar onde iriam realizar exames psicológicos na aluna).
22/05/2012	Aluno fora da sala de aula.	Alunos e a própria escola.	Sim	O adolescente falou que não iria para a escola porque os outros garotos iriam machucar ele. A direção afirmou que o aluno não queria ir a escola porque não queria. O CT contactou a família e concluiu que o adolescente queria a atenção do seu pai.
11/06/2012	Abandono de uma criança de 10 anos.	A escola, o irmão da vítima e a criança de 10 anos.	Sim	O CT procurou outros familiares da criança deixando a tutela com o irmão. A direção da escola falou que ela não iria para a escola e o conselho interferiu deixando a criança em tempo integral. Passou a tutela a uma tia porém, o irmão conseguiu um emprego e a tutela foi devolvida ao irmão.
19/06/2012	Bullying	Uma adolescente e várias outras de uma mesma escola.	Sim	O Conselho Tutelar chamou todos os envolvidos e esclareceu o teor da violência e da criminalidade.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Tabela 2: QUEIXAS QUE ENVOLVEM A ESCOLA PERANTE O CONSELHO TUTELAR (CT)

DATA DA QUEIXA	PROBLEMA APRESENTADO	ENVOLVIDO(S)	MEDIDAS/ACÕES REALIZADAS PELO CT
26/09/2012	A queixa foi realizada pela diretora da escola. Terrorismo na escola por parte de um adolescente de 13 anos.	A escola, o adolescente de 13 anos e a sua mãe.	O CT dialogou com o adolescente e com a sua mãe; A criança queria conhecer o pai, e a culpa era da sua mãe. O CT comprometeu-se em encontrar o pai do já que a mãe não ajudou
11/07/2012	Agressão psicológica por parte da madrasta para com uma criança de 08 anos.	Madrasta (suspeita) e a criança de 08 anos.	O CT constatou que não houve violação dos direitos humanos.
04/07/2012	Adolescente negligenciado pelo pai. Apresentando comportamento agressivo com a mãe e também com o pai.	A adolescente, o pai e a mãe.	Orientação psicológica para o adolescente com a mãe. Já o pai dá mais assistência ao seu filho.
08/03/2011	Adolescente de 13 anos, abusada economicamente por um casal entregue pela mãe. O caso acontece em uma panificadora de propriedade dos suspeitos e a garota não recebe remuneração. Estudando no período vespertino.	A adolescente de 13 anos, um casal e a mãe da adolescente.	Ainda Falta
21/05/2012	Suspeita de abuso sexual.	Uma criança de 10 anos, uma menina de 06 a 07 anos e o avô da criança.	O Conselho Tutelar solicitou exames para a criança para saber a veracidade do caso. O exame não constatou que a criança foi violentada. Porém, o caso foi encaminhado para o ministério público, pois a criança afirmava que seu avô a molestava.
05/10/2012	Adolescente de 16 anos sofre bullying na escola pública.	Outros adolescentes de 16 a 17 anos.	Os adolescentes foram advertidos.

TABELA 3: QUEIXAS QUE ENVOLVEM A ESCOLA PERANTE O CONSELHO TUTELAR (CT)

DATA DA QUEIXA	PROBLEMA APRESENTADO	ENVOLVIDO(S)	MEDIDAS/ACÕES REALIZADAS PELO CT
11/01/2012	Duas crianças são negligenciadas pelos pais, deixando-as nas	A mãe das crianças (suspeita).	O CT afastou o agressor (o pai) da criança, ficando sobre a guarda do avô. A criança encaminhada para o

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

	ruas sem a supervisão de um adulto.		psicológico e o agressor para a justiça.
25/05/2012	A denúncia se refere ao fato de uma criança espancada no rosto pelo seu pai.	O pai da criança (suspeito).	O CT afastou o agressor (o pai) da criança, e a mesma ficou sobre a guarda do avô. O CT encaminhou a criança para a realização de um tratamento psicológico e o agressor foi encaminhado para a justiça.
24/05/2012	Adolescente de 14 anos negligenciada pela mãe que prefere atenção ao namorado, deixando a mesma por 3 dias sem alimentação	A mãe (suspeita).	A mãe (suspeita) foi advertida pelo CT que a encaminhou para uma conversa com a promotora.
26/05/2012	Uma criança de 11 anos relatou que a sua avó a maltratava agredia verbalmente e fisicamente, a mãe adolescente não foi encontrada.	A avó materna (suspeita).	O CT procurou o pai da criança, pois a mãe não foi encontrada. A divertiui e dialogou com o pai, onde o mesmo passaria a cuidar de sua filha de 11 anos.
28/05/2012	Negligência por parte da mãe que deixou as suas filhas sozinhas durante a noite, gastando o dinheiro do bolsa família em bebidas alcoólicas.	A mãe (suspeita).	O CT notificou a mãe das crianças que foi encaminhada ao Ministério Público e foi advertida pelo promotor da caso, pois se ela voltasse a deixar suas filhas sozinhas sem a devida proteção, a mesma perderia a guarda das crianças.
23/05/2012	Uma adolescente de 14 anos rebelde dormiu fora de casa com mais companhias. A escola acionou o Conselho Tutelar.	O Tio da adolescente de 14 anos (suspeito).	O CT advertiu o tio da adolescente e encaminhou o caso para a promotoria da infância e adolescência.
01/04/2013	A mãe procurou o CT porque seus dois filhos não querem ir à escola, pois os adolescentes de 13 anos não estão mais a obedecendo.	A mãe e os dois adolescentes.	O CT procurou os adolescentes e dialogaram com os mesmos, advertindo-os da gravidade de não irem à escola. Os adolescentes disseram que iriam voltar para a escola.
19/06/2012	Bullying (violência) de um adolescente de 13 anos.	A vítima de 13 anos e dois alunos do mesmo colégio.	O CT dialogou com os adolescentes esclarecendo o teor da violência.

Percebemos que dos 35 dados já coletados na pesquisa 19 são referente à escola, dessa forma, evidenciamos que essa instituição esta vinculada aos “problemas” dos alunos vivenciados por eles e que fazem parte do cotidiano no âmbito escolar. É evidente que não

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

podemos separar o contexto social e cultural do aluno em relação à escola, pois essa instituição esta inserida indispensavelmente na sociedade.

Não podemos consentir que as dificuldades dos alunos fora da escola e que influencia seu rendimento escolar seja um problema desvinculado dessa instituição, deixando assim, que esses problemas que bloqueiam e perturbam o aluno no desenvolvimento de suas capacidades se tornem naturais.

O que aparece como natural é social; o que aparece como a -histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece com resultado de deficiências individuais de capacidade, é produto de dominação e desigualdades de direitos determinada historicamente (PATTO, 1997, p.57).

É ciente que o Conselho Tutelar corrobora através das denúncias e de suas ações para que a criança e o adolescente possam resolver juntamente com os seus responsáveis o problema que os mesmos possam estar vivenciando e de alguma forma prejudicando no acréscimo escolar, pois o CT é mais um importante órgão que garante a segurança das crianças e jovens no seu desenvolvimento enquanto cidadãos.

Dentre as denúncias recebidas pelo Conselho Tutelar do município de Floriano-PI, uma parte considerável das denúncias gerais está contida nas violências físicas, verbais e sexuais sofridas pelas crianças e pelos adolescentes, seja na escola ou fora dela, um dado de extrema importância, pois é conhecido que esses abusos geram traumas e dificuldades no seu intelecto. Mediante isso, as ações realizadas pelo CT amparam esses jovens e crianças na superação dos obstáculos lidados por eles. Porém, se faz necessário que juntamente com o Conselho Tutelar, a escola e a família estejam presentes durante e na superação desses traumas e dificuldades padecidas por esses cidadãos.

Tabela 4: QUEIXAS GERAIS APRESENTADAS AO CONSELHO TUTELAR (CT) DE FLORIANO-PI

DATA DA QUEIXA	PROBLEMA APRESENTADO	ENVOLVIDO(S)	ENVOLVIMENTO COM A ESCOLA	MEDIDAS/ACÕES REALIZADAS PELO CT
01/04/2013	Mãe negligencia os filhos deixa-os sobre o cuidado da avó materna, porém, a avó disse que não aguentava mais cuidar dos netos e quem deveria cuidar das crianças era a mãe.	A mãe das crianças e a avó.	Não	O CT foi visitar a família para constatar a veracidade do caso, o fato foi constatado e a mãe das crianças foi encaminhada para a promotoria.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

11/06/2012	Negligência da mãe com os filhos, a mesma toma remédio controlado e quando, possuindo crises violentas, e deixa as crianças com fome e sede. A residência da mesma fica isolada na zona rural.	A mãe e o pai das crianças.	Não	As crianças foram hospitalizadas; entregue aos parentes mais próximos e a mãe encaminhada ao CAPS para fazer tratamento.
Ano/2012	Negligência de uma criança de 04 anos, pois a mãe não queria vacinar a criança.	A mãe da criança.	Não	O CT foi atrás da mãe e a mesma estava agressiva. Informando as penalidades que poderia sofrer.

Tabela 5: QUEIXAS GERAIS APRESENTADAS AO CONSELHO TUTELAR (CT) DE FLORIANO-PI

DATA DA QUEIXA	PROBLEMA APRESENTADO	ENVOLVIDO(S)	MEDIDAS/ACÕES REALIZADAS PELO CT
24/08/2012	Suspeita de abuso sexual por parte do padrasto e pela mãe para com sua filha.	A criança de 01 ano de idade, a mãe e o padrasto.	O CT investigou a denúncia e constatou que não procedia ao caso.
23/06/2012	Adolescente de 17 anos é abusada sexualmente pelo seu pai.	O pai e a mãe da adolescente, pois a mesma é conivente com a situação.	Constatado o caso através de exames e a adolescente foi encaminhada a um acompanhamento psicológico, e o pai encaminhado para a justiça.
15/07/2012	Agressão psicológica e a ameaça de aborto pela própria genitora.	A futura mãe e a criança.	Investigação realizada pelo CT constatado que o caso não havia procedência, pois foi realizados exames e a mesma possuía um pouco de anemia.
31/07/2012	Abuso sexual e agressão psicológica por parte do pai de uma adolescente.	Uma adolescente e o seu pai (suspeito).	O endereço não foi localizado.
01/06/2012	Suspeita de abuso sexual por parte de um professor de reforço para com uma criança de 10 anos. A tia e a avó paterna da criança eram coniventes com a situação.	O professor de reforço, a criança de 10 anos, a tia e a avó materna.	O CT investigou e constatou que o caso não havia veracidade.
22/05/2011	Violência física e psicológica para com uma criança de 0 ano, e a mesma é	Criança de 0 ano e sua mãe.	Ainda falta

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

	negligenciada pela mãe.		
29/09/2012	Crianças negligenciadas e agredidas psicologicamente pela genitora. Deixando as vítimas sozinhas em casa, sem a supervisão de um adulto, alimentação e higiene são precárias. Nas agressões psicológicas, são proferidas palavras de baixo calão e gritos. Não há informações referentes a dados escolares.	Uma criança de 2 anos e outra de 4 anos e a genitora de 30 anos.	Ainda falta

Tabela 6: QUEIXAS GERAIS APRESENTADAS AO CONSELHO TUTELAR (CT) DE FLORIANO-PI

DATA DA QUEIXA	PROBLEMA APRESENTADO	ENVOLVIDO(S)	MEDIDAS/ACÕES REALIZADAS PELO CT
23/06/2012	Adolescente de 17 anos é abusada há mais de 1 ano, sexualmente pelo pai de 40 anos. O suspeito frequenta o quarto da vítima à noite e passava a mão nas partes íntimas dela. Além de ficar olhando-a tomar banho. Não há informação se houve a consumação do ato.	A adolescente de 17 anos e o seu pai de 40 anos.	Não se sabe
21/05/2012	Agressão física por parte do pai.	Adolescente de 16 anos e o seu pai (suposto agressor).	O CT foi dialogar com o pai e a adolescente. O CT advertiu e relatou ao pai sobre as penalidades que ele poderia sofrer se continuasse a agredir sua filha.
11/08/2012	Criança de 08 anos é negligenciada pelo padrasto e agredida fisicamente	Criança de 08 anos e o seu padrasto.	O CT notificou o padrasto e a mãe da criança para da satisfação em relação a denuncia.
Fevereiro de 2013	Vulnerabilidade suspeita do uso de drogas ilícitas por parte do adolescente e o mesmo não respeita mais a avó, onde o adolescente mora com ela.	Adolescente de 15 anos.	O caso foi encaminhado para o Ministério Público.
14/01/2012	Duas crianças são negligenciadas e	A mãe das crianças	O endereço da suspeita não foi localizado.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

	agredidas pela mãe.	(suspeita).	
05/05/2012	A mãe bêbada com uma criança recém-nascidano colo desacatou a polícia militar.	Mãe e policiais militares.	A suspeita (a mãe) foi encaminhada para o Distrito Federal e a criança entregue aos familiares mais próximos, enquanto a sua mãe resolvia o problema com a polícia. O estabelecimento que estava com ela foi notificado.

Notamos que o Conselho Tutelar do município de Floriano-PI atende várias demandas da população no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes perante a lei e a sociedade.

As denúncias são realizadas pelo disk 100, ou pelos cidadãos do município. Analisando os dados gerais das queixas para com o Conselho Tutelar destacamos o quanto esse órgão é importante para a população do município de Floriano, pois o mesmo oferece segurança para as crianças e para os jovens do município, por isso se fazem necessários mais investimentos nesses órgãos para que as ações realizadas por ele possam ser mais rápidas e mais eficazes.

Avaliamos os dados das queixas, e percebemos que a maioria dos problemas enfrentados pelas crianças e pelos jovens está no convívio entre familiares, e mais uma vez, o aspecto dos dados em relação à denúncia que se consiste, muitas vezes, nas violências físicas, verbais e sexuais apanhadas pelos adolescentes e crianças, a maioria das agressões são com parentes próximos das vítimas, deixando as mesmas vulneráveis e com traumas no decorrer da sua vida.

Considerações finais

Através das nossas pesquisas realizadas no Conselho Tutelar do município de Floriano-PI, evidenciamos que todos os adolescentes e todas as crianças possuem seus direitos assegurados por leis e órgãos, e quando esses direitos forem violados é necessário que denunciassesem, para que as devidas medidas ou ações sejam realizadas de forma rápida e coerente para os benefícios dos cidadãos envolvidos.

Toda via, o poder público tem que destinar verbas para o desenvolvimento desses órgãos para com a demanda da população. É de extrema necessidade que haja uma melhor interação em relação ao Conselho Tutelar e a Escola, no que se menciona ao acionamento do CT nessas instituições, pois dessa forma haverá uma contribuição referente no decréscimo das dificuldades de aprendizagens encontradas nas crianças e adolescentes. A família deve se

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

atender aos direitos de seus filhos e a qualidade dos serviços que o governo está proporcionando para os órgãos que defendem os direitos deles. A educação dos jovens e crianças é um bem comum para todos os que prezem o ensino brasileiro e o desenvolvimento intelectual das crianças e dos adolescentes.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. In: OLIVEIRA, J. (org.), 5ª Ed, São Paulo: Saraiva, 1995.

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L. Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. Psicologia: Teoria e Prática – 7 (1): 21-33, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, HUCITEC / ABRASCO, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 9-75

SOUZA, Beatriz de Paula; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves da. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar?. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Ouvindo Crianças na Escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, M. P. R. A. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.) Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

THOMPSON, J. B. Ideologia e Cultura Moderna - teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, AÇÕES AFIRMATIVAS E MUDANÇAS SOCIAIS: LUTAS POR EQUIDADE E CIDADANIA

Ms. Antonio Cleyton Martins Magalhães
cmaghaes@hotmail.com
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dra. Maria José Albuquerque da Silva
maria.jasilva@hotmail.com
Universidade Federal do Ceará - UFC

Introdução

Mesmo tendo passado mais de duzentos anos da Revolução Francesa, o ideário da igualdade social continua como meta no imaginário revolucionário mundial, incluindo o Brasil, apesar do processo de redemocratização iniciado nos anos de 1980 ainda ser caracterizado por lacunas não resolvidas: desigualdades crescentes e discriminações, relações sociais marcadas por violências, dominações e subalternizações de grupos privilegiados sobre a grande maioria da população.

Nesse sentido, o texto empreende esforços para construir vias de análise sobre as ações afirmativas e mudanças sociais no Brasil, procurando levantar alguns questionamentos e colaborar com o debate acerca do processo de produção das PPs educacionais, cuja temática ainda é atravessada por profundas incertezas e indeterminações quanto às possibilidades e viabilidade de se refundarem as diretrizes clássicas da justiça e igualdade nos marcos do Brasil como país miscigenado e continental situado na periferia do capitalismo mundial.

O acirramento da histórica exclusão socioeconômica, cultural e identitária vivenciada pelos pobres, e, notadamente, os negros afrodescendentes, acaba atingindo um ponto limite de exaustão e sofrimento, provocando um efeito de reação e resistência ativa para exigir a reparação de dívida social do Brasil em relação às duras e difíceis condições de vida social e educacional decorrentes das atrocidades e abusos desumanos cometidos no período de mais de 300 anos de escravidão, marcado pelo excesso da brutalidade física, mental e a negação de qualquer direito civil, social ou político em razão da cor da pele e da origem étnico-racial desses grupos sociais. (SILVA & BRANDIM, 2008)

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Desencadeia-se, a partir das décadas finais do século XX e, sobretudo, da primeira década do século XXI, a pressão social em favor da adoção de medidas governamentais visando amenizar e/ou “compensar” direitos a esses e outros grupos, como os indígenas, influenciando diretamente as oportunidades de desempenho educacional no que concerne o acesso ao ensino superior, ingresso e permanência no mundo de trabalho, progressão na carreira, participação na vida política, distribuição de renda, demografia, acesso à informação, habitação, estrutura familiar e outros. Dados¹³ sobre a discriminação, as desigualdades e a correlação com a formação das classes sociais mais despossuídas têm sido sistematicamente divulgados nos últimos anos, nacional e internacionalmente, e a questão nem de longe é novidade ou invenção.

Como tais constatações têm-se mostrado pouco alteradas, a força da pressão social vem gerando maior visibilidade a respeito da situação dos negros e pobres na agenda pública, tornando-se merecedora de atenção pelo poder público, cujas estratégias para enfrentar tais problemáticas têm resultado em políticas de ação afirmativa, também designadas “política de cotas”, “reserva de vagas”, “ação compensatória”, veiculando experiências e evidenciando polêmicas relativamente novas no debate e arenas públicas ensejadoras de tomada de posição.

A partir desta visão inicial, buscamos discorrer sobre a temática proposta desdobrando-a em quatro segmentos. No segmento 1, tratamos do processo de produção das PPs educacionais no contexto contemporâneo marcado pela mundialização financeira. No segmento 2, analisamos as ações afirmativas como PP e seus possíveis impactos no acesso ao ensino superior brasileiro. No segmento 3, discutimos sobre as possibilidades de equidade e mudanças sociais, sobretudo, dos segmentos sociais mais destituídos. Nas considerações finais assumimos uma posição afinada com interesses crítico-emancipatórios em favor da condição humana justa e digna para negros, pobres e classes sociais historicamente marginalizadas, exploradas e discriminadas.

¹³Ver, dentre outros, dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010; dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAC), 2012; dados do "Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil", divulgados em 29/11/2012 pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (Cebela).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

1. A dinâmica de construção das PPs brasileiras

Estruturada sob a lógica capitalista e marcada pelas raízes históricas do colonialismo e escravidão que se (re) atualizam expressando as continuidades autoritárias e conservadoras em nossa cultura e prática política, nas três últimas décadas, outros valores emergem da sociedade civil, concernentes com novas formas de convivência/sociabilidade humana. O cenário contemporâneo aponta para a emergência de uma cultura política mais participativa/cidadã ensejadoras de mudanças sociais.

O Estado brasileiro, como organização político-administrativa por meio dos seus diferentes níveis de governo – municipal, estadual e federal – tem entre suas atribuições o dever de construir PPs para atender às necessidades da população, inclusive de grupos minoritários discriminados/vulnerabilizados, tendo em vista o desenvolvimento econômico social do país.

As PPs representam uma forma de regulação ou intervenção na sociedade, estruturando-se e materializando-se como fruto de interesses sociais organizados que se expressam por movimentos articulados, por vezes, concomitantes e interdependentes, constituídos de ações em forma de respostas, mais ou menos institucionalizadas, a situações consideradas problemáticas, materializadas por programas, projetos e serviços. Silva e Silva (2010) define as PPs como:

a representação de um conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrente de decisões e não decisões, construída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos, sociais e culturais de uma sociedade historicamente determinada. (SILVA E SILVA, 2010, p. 07)

Evidentemente, as PPs não se configuram como meros recursos de legitimação política ou intervenção estatal, subordinados apenas à lógica da acumulação capitalista, mas, são resultado **de pressões sociais a partir de uma complexa interação, às vezes, até contraditórias, de diversos interesses de diferentes sujeitos sociais**. Representam intervenções sociais de amplitudes mais ou menos institucionalizadas, produzindo processos/impactos que devem ser analisados/avaliados, visando investigar a efetividade de seu produto, não apenas à luz de seus objetivos; mas, principalmente, em relação às

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

verdadeiras transformações nas condições sociais vigentes, como instrumentos viabilizadores de distribuição de renda e equidade social.

Obviamente, em sua dinâmica produtiva é imperioso considerar as relações de poder, interesses e valores que perpassam e determinam os processos de formulação, implementação e avaliação das PPs, sobretudo, considerando o cenário contraditório contemporâneo e as (re) configurações do Estado que deveriam trazer “tempos de bem-estar”, embora estejamos vivendo períodos de “modernidade líquida”, no dizer de Bauman (2001), mergulhados num contexto de aprofundamento e permanente mal-estar social, fluído e amoldado às necessidades do capital.

Nesse sentido, as PPs constituem um conjunto de atividades desenvolvidas por diferentes instituições e diversos sujeitos políticos - grupos de interesse, partidos políticos, legisladores, burocratas, gestores, mídia, sociedade civil organizada, grupos minoritários e outros - que, por força de pressão social dotam de visibilidade determinada situação/problema, transformando-a em questão social, integrando-a à agenda pública e adquirindo o reconhecimento da sociedade, que por sua vez chama a atenção e à ação do poder público e, transformando-se, finalmente, em PP.

É bem verdade que certas necessidades e insatisfações expressas ao Estado não chegam a se constituir em PPs. É essencial que os diversos sujeitos políticos utilizem estratégias de ação concreta para influenciar outros sujeitos que compõem a arena política, para que suas necessidades possam ser vistas como problemas políticos, priorizadas na “agenda” dos decisores que atuam e controlam a esfera estatal.

O ingresso de estudantes negros oriundos das escolas públicas secundárias no ensino superior público brasileiro é, indubitavelmente, um exemplo e, bom exemplo, de PP educacional, resultante da adoção de cotas pelo poder público. Tal ação é decorrente da organização, mobilização e pressão de setores historicamente marginalizados/excluídos conseguindo, inclusive, acrescentar princípios/diretrizes de equidade da constituição cidadã que intenciona, em maior ou menor grau, a adoção de políticas de ação afirmativa pelo Estado.

É importante aclarar que a ampliação da discussão sobre políticas afirmativas vai além das cotas nas Universidades Públicas. Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade e oportunidades

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

de tratamento, bem como visando compensar as perdas provocadas pela discriminação/marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Buscam reparar danos sociohistóricos sofridos pela população negra e outros grupos minoritários ao longo da construção da nação brasileira, no sentido de mitigar os perversos efeitos acumulados em virtude das discriminações e omissões ocorridas no passado e presente.

Concebemos, portanto, a produção das PPs como um processo social, político, econômico e cultural de alta complexidade a exigir em sua análise abordagens alternativas centradas em um novo paradigma de ciência, baseada em modelos que propõem a necessária contextualização e aproximações analíticas/interpretativas, a possibilitar diálogos e concepções multidimensional e interdisciplinares localizados nas fronteiras dos conhecimentos, perceptíveis pelo exercício do pensar relacional, conforme visão racionalista-crítica de Bourdieu (2009). Somente assim temos mais possibilidades de ampliar nosso olhar e analisá-las criticamente em suas duas dimensões constitutivas: a técnica e a política. Enfatizamos a necessidade em centrar esforços para (inter) relacionar o micro/macro nas análises circunscritas a contextos que concentram pobreza, violências, exclusões sociais, de modo que se possa contemplar (novas) possibilidades, caminhos e percepções.

Destarte, a formulação e o impacto de tais PP educacionais se afastam de uma lógica puramente técnica, procedimental, linear. Ao contrário, **compreendemos que os sentidos e significados da essência e dinâmica das PPs é processual e comporta múltiplas determinações, devendo desconsiderar verdades absolutas e conceitos pré-formados.** Nesse sentido, levando em conta o processo de implantação das políticas de ação afirmativa, propomos colaborar com a análise da adoção das cotas pelas universidades públicas brasileiras, considerando as possibilidades de equilíbrio de forças e mudanças sociais, sobretudo, das camadas mais vulnerabilizadas no Brasil, como mecanismo emancipatório e indutor de justiça social no contexto atual da “civilização” do capital.

2. As ações afirmativas como PP educacional: resgatando as origens, reafirmando princípios.

Para reconstruir os primórdios e fundamentos das ações afirmativas, tomamos como importante referência à experiência racista e segregadora vivenciada na sociedade americana

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

nos anos 60 contra os negros afroamericanos, que se insurgem como força organizada em movimentos negros apoiados por diversas lideranças progressistas liberais, inclusive brancos, que lutavam contra leis segregacionistas internas, favoráveis à ampla defesa dos direitos civis. Tratavam-se de lutas por democracia e cidadania, cuja ideia era desenvolver a igualdade de oportunidades para todos, tensionando o Estado a promover melhorias nas condições de vida das populações negras.

Tais ações de “discriminação positiva” não se confinaram apenas aos Estados Unidos, passando a ocorrer, também, ainda que posteriormente com mais força e intensidade, em vários outros países da Europa, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba e Brasil, materializando-se de diversas formas: ações voluntárias, compulsórias, estratégias mistas, programas governamentais ou privados, leis e orientações, fruto de decisões jurídicas ou agências de fomento/regulação abrangendo como público-alvo minorias étnicas, raciais e mulheres que almejam contemplar seus direitos em diversas áreas, como: mercado de trabalho - contratação, qualificação e promoção de funcionários -; acesso ao sistema educacional, especialmente, o superior e a representação política, expressando-se na forma de cotas, taxas, metas, proporcionalidade, paridade, dentre outros.

É fundamental considerar que as ações afirmativas introduzem a necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar o acesso a determinados bens socioeconômicos resgatando o fundamento da restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu. (GUIMARÃES, 1997)

Ao analisarmos o processo de formação da sociedade brasileira através da interpretação de seus clássicos intelectuais – Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado e Florestan Fernandes – percebemos as constantes violências, relações de dominação/subordinação, autoritarismos, anulação dos outros, privatização do público, emergência do patrimonialismo, revoluções pelo alto, incompatibilidade radical entre a dominação burguesa e a democracia, em síntese, a anulação da política e silenciamento do dissenso. De um lado, escravidão e poder latifundiário como base estrutural e, do outro, condescendência ao imperialismo internacional, gestando um sistema de dominação de classes em que a burguesia nacional alcança a dominação econômica

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

sem qualquer ruptura de caráter revolucionário e, ainda mais, reage à emergência de um proletariado independente sempre sob a forma de ditaduras anulando a possibilidade da reivindicação da parcela dos excluídos, tanto na produção quanto na distribuição do produto social. (OLIVEIRA, 1999)

Pelo exposto, destacamos que não comungamos com o mito romântico e irreal da democracia racial brasileira. Ao contrário, pressupomos que a suposta democracia racial no Brasil é apenas, e verdadeiramente, um mito, logo, o argumento de sermos um país miscigenado, no qual ninguém é diferenciado por ser negro, por exemplo, perde seu valor representando um **reducionismo emotivo** imperdoável para os que utilizam tal argumento para se contrapor ao sistema de cotas. Facilmente, constatamos na materialidade da vida comum a relação existente entre a cor da pele e o (in)sucesso profissional e econômico. De fato, no Brasil, o racismo ainda é muito forte e o cerne da questão se relaciona com um aspecto mais importante: o exercício da cidadania e a luta contra todo tipo de discriminação como medida de justiça.

Diferentemente da mera redistribuição compensatória, tais propostas não abandonam o critério de mérito, uma vez que devem ser satisfeitos algumas condições específicas. Igualmente, busca-se reparar, compensar ou prevenir situações de desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente e, potencialmente, no futuro por meio da valorização socioeconômica e político-cultural como forma de garantir direitos a grupos subalternizados ou passíveis de sê-los.

A proposta das cotas, ao reconhecer as profundas desigualdades de oportunidades, estabelece que a competição deva se dar entre sujeitos com igualdade de condições, para que, de fato, se possa medir o mérito ao invés da eficiência dos diferentes sistemas escolares: o público, precarizado, e o privado, altamente mercantilizado, seletivo pela capacidade de consumo, representando uma espécie de reserva de vagas para os filhos da classe mais abastada, cuja maioria é branca. Nessa conjuntura, as cotas representam uma estratégia para reparação de injustiças históricas e objeto de símbolo e motivação para ascensão social de grupos desfavorecidos.

Na década de 80, a construção das ações afirmativas no Brasil coincide com a (re)organização/mobilização do movimento negro que procura denunciar o estigma social carregado na cor da pele, pressionando o estado a responder às suas demandas, embora este

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

apresente aspectos resistentes aos impulsos democratizantes. Com a promulgação da constituição de 1988, após séculos de discriminação, o movimento negro ganha fôlego e algumas iniciativas, geralmente, representadas por ações compensatórias - reserva de vagas, bolsas de estudo, incentivos a empresas do setor privado para eliminação de práticas de discriminação, incorporação positiva da imagem positiva da família afro-brasileira no sistema de ensino e literatura (para)didática - apesar de ainda não institucionalizados, indicam, de certa forma, um parcial reconhecimento da existência de discriminação racial, étnica, gênero a demandar PPs de ações afirmativas. Mas, a medida justa não se reduz ao reconhecimento e à garantia no texto da lei, porque somente a materialização do que está prescrito assegura cidadania.

Gomes (2003) comenta que o fundamento jurídico e filosófico da ação afirmativa é a busca da implementação efetiva do princípio de igualdade, “deixar de lado a igualdade formal e partir para uma igualdade material/efetiva”, quebrando a “lógica, segundo a qual somos iguais quando, na realidade, não somos”. Para o estudioso, a “introdução das políticas de ação afirmativa representa, em essência, a mudança de postura do Estado, que, em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintivamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça, cor, origem nacional”. O estudioso complementa:

ao invés de conceber PPs nas quais todos seriam beneficiários, independente de sua raça, cor ou sexo, o Estado passa a levar em conta esses fatores na implementação das suas decisões, não para prejudicar quem quer que seja, mas para evitar que a discriminação, de inegável fundo histórico e cultural, finde por perpetuar as iniquidades sociais. (GOMES, 2003, p. 132)

No campo da educação, as ações afirmativas devem permitir melhor acesso aos grupos minoritários às escolas públicas básicas e superiores, representando uma possibilidade de autonomização e emancipação humana. Mais do que coibir discriminações presentes, devem contribuir para eliminar os persistentes efeitos estigmatizantes - psicológicos, culturais e comportamentais - das discriminações do passado que teimam em se perpetuar. Ademais, fomenta maior representatividade dos grupos minoritários nos diversos domínios de atividade pública/privada visando contribuir para eliminar as barreiras invisíveis que encerram o avanço de negros, mulheres e minorias tendendo a subalternizá-los. (GOMES, 2003)

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

No próximo segmento abordamos, especificamente, a política de cotas como mecanismo indutor de equidade no acesso ao ensino superior brasileiro.

3. As Universidades e o sistema de cotas

Com a redemocratização, amplia-se/fortalece-se cada vez mais a mobilização em torno do combate ao racismo e às desigualdades raciais. A adoção da primeira política de cotas nacional foi a partir de alterações na legislação eleitoral que normatizava uma cota mínima de 30% de mulheres para candidaturas nos partidos políticos. Fruto de organização e mobilização do movimento negro, em novembro de 1997, é organizado a “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e Vida”, cujo documento apresentado ao governo federal sugere várias demandas de valorização da população negra, dentre elas, propostas de ações afirmativas abrangendo setorialmente educação, trabalho, comunicação e saúde, porém, com recursos e impactos restritos, em face do acolhimento parcial pelo estado.

Desse modo, apesar de inegáveis conquistas¹⁴, a política de promoção da igualdade racial ainda precisa alcançar centralidade nas estratégias de desenvolvimento nacional. Os negros permanecem como os menos beneficiados pelos progressos usufruídos pelo conjunto da população: são as principais vítimas de violência e são maioria entre os analfabetos, desempregados, precarizados e, principalmente, entre os mais pobres – em que pese a tímida redução desses indicadores observados atualmente¹⁵.

Na área da educação, as ações voltadas à melhoria do acesso/permanência no ensino superior, inicialmente restritas à sociedade civil, foram desenvolvidas por articulações entre o movimento negro e empresas privadas, entidades ligadas a igreja ou grupos das universidades cujas ações consistem em aulas de complementação (cursos preparatórios para vestibular, de verão, reforço durante a permanência do aluno na universidade), financiamento de custos (acesso e permanência nos cursos, custeio de mensalidades, concessão de bolsas, auxílio-moradia, alimentação, outros) e propostas de mudanças no sistema de ingresso nas

¹⁴ A Constituição de 1988 promoveu significativos avanços: o racismo foi disciplinado como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5º); e foi reconhecida a propriedade definitiva das terras quilombolas (Art. 68 ADCT) e a diversidade cultural, como patrimônio a ser preservado e valorizado (Art. 215 e 216).

¹⁵ Ver <http://cienciassociaisnarede.blogspot.com.br/2012/03/dados-sobre-populacao-negra-no-brasil.html> Acesso 25 abr 2013.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

instituições de ensino superior (sistema de cotas, taxas proporcionais, testes alternativos ao vestibular, outros).

As demandas e reivindicações se aprofundam e começam a pautar a agenda governamental. Políticas e programas de ação afirmativa passaram a ocupar o centro das discussões sobre acesso ao ensino superior. Nas universidades públicas brasileiras as políticas afirmativas, estabelecidas por leis ou resoluções dos conselhos universitários, especialmente, os sistemas de reservas de vagas – a tão conhecida *política de cotas* para grupos específicos, em geral os identificados como negros/afro-descendentes, os egressos de escolas públicas e a população vulnerabilizada – emergem com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil.

Nos anos 90 alguns avanços são observados. As cotas como políticas afirmativas no ensino superior ganharam força nitidamente com a atuação do agente político “movimento negro”, considerado o primeiro e o único agente político a propor, com as cotas, medidas concretas que ampliassem a democratização do ensino superior no Brasil, daí a sua ressonância. (GUIMARÃES, 2010)

Apenas na primeira década dos anos 2000 é que foram aprovadas PPs de ação afirmativa para população negra por decisão do Estado, tendo a ideia da necessidade de representação em diversas esferas da sociedade. No âmbito da educação superior, as primeiras experiências tendo como instrumento o sistema de cotas iniciam-se no Rio de Janeiro para a seleção nas universidades estaduais no ano de 2002, estabelecendo que 50% das vagas seriam destinados a egressos de escolas públicas, aplicada em conjunto com a norma de 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos.

O Plenário do Senado Federal, na sessão realizada no dia 07.08.2012, aprova o PL 180/08 que institucionaliza compulsoriamente a reserva de vagas nas universidades federais para estudantes egressos de escolas públicas. De acordo com norma legal, metade das vagas por curso/turno destinam-se a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública. Além disso, há previsão de uniformizar modelos de políticas de cotas já aplicados na maioria das universidades federais, estabelecendo critérios complementares de renda familiar e étnico-racial definindo que, dentro da cota mínima de 50%, haverá a distribuição entre negros, pardos e indígenas proporcionais à composição de

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

cada estado baseado nas estatísticas e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nos dias atuais, já é possível identificar uma tendência à adesão de políticas de ação afirmativa pelas universidades brasileiras. (BARROSO, 2013) O Estado do Rio de Janeiro, no que tange a instituição de programas de “Ações Afirmativas” no âmbito educacional, vem se destacando para minimizar o problema do acesso de estudantes negros e pobres ao ensino superior público. A visibilidade dessas medidas afirmativas dá-se em meio às divergências em torno do sistema de cotas com base na “raça” e/ou “classe” para acesso às universidades públicas a partir da denominada “política de cotas” implementada na UERJ/UENF. Desde 2002, essas universidades vêm adotando novos critérios de seleção/admissão em seus cursos de graduação. Em decorrência da força de leis estaduais, passaram a reservar um percentual de vagas para estudantes oriundos da rede pública estadual de ensino e população negra/parda.

Ocorre que, na contramão das lutas populares pela ampliação dos direitos sociais e devido ao aprofundamento dos ideários neoliberais de privatização/mercantilização dos serviços públicos, nas últimas duas décadas, o governo vem promovendo um verdadeiro bombardeiro contra o ensino público. Ao subfinanciá-lo efetiva o sucateamento da rede pública federal, atacando/precarizando as condições de ensino, trabalho e assistência estudantil, favorecendo com isso o avanço do ensino privado. Na lógica privatista, o que se observa é o favorecimento/financiamento do ensino privado através das PPs - Fies e Prouni -, inclusive, utilizando o discurso de “democratização do acesso ao ensino superior aos carentes e negros”, transformando a educação superior à condição de mercadoria, cujo acesso é mediada pela capacidade de consumo em detrimento da sua condição/significado político de direito de cidadania.

Tal realidade, por demais perversa e falaciosa, contribui para manter estudantes negros(as) de escolas públicas e demais grupos vulnerabilizados fora das universidades e institutos federais públicos, significando em última análise uma profunda destituição do direito ao ensino superior público, financiado pela arrecadação dos impostos, com mais qualidade acadêmico-científica, em sintonia com os anseios/necessidades da sociedade, impulsionador do crescimento econômico e desenvolvimento social, portanto, politizante, emancipatório e com grande potencial indutor de mudanças sociais.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

É importante aclarar que as ações afirmativas não se restringem/reduzem a questão das cotas. O poder fiscal do estado é importante para romper como o danoso mecanismo de aprofundamento da exclusão, como é de nossa tradição, e também como instrumento de dissuasão da discriminação e emulação de comportamentos – públicos e privados – voltados à erradicação dos efeitos da discriminação de cunho histórico.

Além de oferecer oportunidades, independentemente da raça e etnia a que pertençam, o Estado deve ser o promotor de programas de ação afirmativas e outras PPs, antes de tudo, na educação básica, onde se enraíza o analfabetismo, mas se pode impulsionar a sua erradicação, com o avanço escolar a partir de uma aprendizagem significativa que possa contribuir para manter os alunos negros e pobres com condições reais de acesso ao ensino superior, sem precisar recorrer a um mecanismo que por fundamento, tem caráter provisório e pontual.

Ademais, a assistência estudantil é condição primordial para garantir o mínimo de oportunidade com certa equidade para alunos carentes (negros e pobres), devendo se efetivar via Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) capaz de assegurar o direito à concessão de bolsas estudantis, fornecimento de material didático atualizado, bibliotecas equipadas com livros e diversos gêneros textuais, alimentação escolar adequada, laboratórios de ciências da natureza como química, física e biologia, quadras para esporte e lazer, computadores com acesso a internet, tudo isso visando manter os cotistas nas escolas básicas e nas universidades, possibilitando aos protagonistas em questão as condições materiais e simbólicas para que suas dificuldades/desníveis possam ser superados e as escolhas possam ser feitas de maneira lúcida e consequente, a médio e longo prazos, oportunizando condições igualitárias de inclusão real do negro e do pobre, que somente assim poderá colaborar realmente para a construção da mudança social, de uma sociedade mais democrática e cidadã. (WALTER, 1997)

Concordamos com Guimarães (1999) quando afirma que as políticas de ação afirmativa têm, antes de mais nada, um compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais, mas considerando que é preciso, em alguns momentos, “aceitarmos tratar como privilégios os desprivilegiados”.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

5 – Considerações Finais

A educação representa, indiscutivelmente, um instrumento de ascensão social e fator de desenvolvimento do país, embora no Brasil diversos dados estatísticos demonstrem quão insuficiente é o acesso da população pobre e negra à educação básica de qualidade e ao ensino superior público. De fato, ao resgatar as marcas históricas da escravidão juntamente com o processo de higienização indígena, constatamos que tais marcas têm contribuído decisivamente para o estabelecimento de relações atuais perpassadas pelas desigualdades e exclusão dos negros/índios, implicando numa dívida impagável do Estado para com esses setores.

Compreendemos que as cotas devem ser reconhecidas como um mecanismo emergencial e paliativo capaz de promover, gradativamente ascensão social e, sobretudo, de propiciar às próximas gerações – os filhos dos cotistas – maiores chances de romper o cerco e de ter acesso a bens sociais vitais e valores culturais/políticos que podem produzir uma revolução silenciosa, porém, profunda, na medida em que propiciar uma inclusão social onde jovens pobres e negros possam se superar em termos de alcance ao conhecimento necessário para não mais depender de estratégias e ações afirmativas para alcançar uma melhor qualidade de vida, um pouco melhor para eles próprios, mas, sobretudo, muito melhor para as gerações vindouras.

Defendemos que a questão cerne das ações afirmativas como PP educacional está diretamente relacionada ao exercício da cidadania e a luta contra todo tipo de discriminação, opressão e dominação. As cotas raciais e sociais em escolas de educação básica e em universidades são ações afirmativas pontuais, porém, necessárias, para colocar fim, em algum espaço e tempo futuro, não muito longe nem inalcançável, na posição de subordinação e inferioridade das pessoas somente porque tem a cor da pele escura, ou pertence às classes menos favorecidas social e economicamente.

É certo, por dever ético e moral, que precisamos continuar a militância política no sentido de sempre apoiar as bandeiras de lutas em favor da inclusão social e escolar, e, certamente, também, permanecer incentivando, por meio de PPs, a previsão e a provisão do ensino de qualidade na primeira infância e no ensino fundamental e médio, como alternativas mais eficientes em médio e longo prazo, para que as mudanças sociais se transfigurem em

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

transformações reais nas vidas dos grupos despossuídos e discriminados historicamente, que continuam com fome de comer e de saber.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. Cotas e justiça social: de que lado você está? Disponível em: <http://www.jurisciencia.com/artigos/cotas-e-justica-racial-de-que-lado-voce-esta/1907/> Acesso 12 jun 2013.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso 26 out 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa & Princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

GUIMARÃES, A.S.A.A. Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasileia: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

_____. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

_____. Entrevista ao site da Ação Educativa sobre ações afirmativas. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=63 Acesso 12 jul 2012.

SILVA, Maria José A. da; BRANDIM, Rejane Maria Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa – Revista de divulgação científica do Campus Ministro Reis Velloso, Ano 1, n. 1 (jan/jun. 2008). Parnaíba-PI: EDUFPI, 2008.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. (org.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global. Brasília: Ed. Vozes, 1999.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: _____(org.). Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora; São Luiz, MA: GAEPP, 2008.

WALTER. R. Racismo e ação afirmativa. In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e racismo. Brasília: Paralelo 15, 1997.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES DA UESB

Regina de Oliveira B. Correia

Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
beneditoeugenio@bol.com.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB

Introdução

A implantação do sistema de cotas nas universidades brasileiras é um fato recente e, por isso, um campo a ser pesquisado, debatido e observado em suas inúmeras distinções. Segundo Salvador (2011, p.13), “três aspectos são fundamentais para o entendimento da matéria: as políticas afirmativas no Brasil, a questão das desigualdades sociais e a atuação dos novos movimentos sociais.

Neste sentido, pretendemos, neste capítulo, apresentar os resultados de uma pesquisa acerca da política de ação afirmativa implantada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, a partir de entrevistas realizadas com cinco docentes de diferentes cursos da instituição. Na UESB, o sistema de ações afirmativas, implantado desde 2008 por meio da Resolução 37/2008, aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), é constituído por políticas de acesso, com cotas para estudantes que tenham cursado os quatro últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas, cotas raciais para estudantes negros oriundos da escola pública e cotas adicionais, sendo estas últimas destinadas a quilombolas, indígenas e pessoas com necessidades educativas especiais.

Para a construção dos dados, optamos por utilizar a técnica da entrevista semi-estruturada. Para Minayo (1996, p.57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Dentre os professores entrevistados estão representados os cursos de Direito, Agronomia, Física, Medicina e História. Para analisar os dados, utilizamos o modelo de transcrição de análise qualitativa de episódios de interação, sugeridos por Pedrosa e Carvalho (2005), em que os conceitos visam à compreensão do processo interacional como espaço de construção do sujeito. Partindo da noção de que a interação social é um processo de regulações recíprocas; a análise se dá a partir da tradução de aspectos selecionados do fenômeno e ilustrados empiricamente enquanto argumento.

Nessa perspectiva, partimos da premissa de que não existe separação entre universo externo e interno, mas que o sujeito, em sua atividade representativa, não apenas apreende o objeto, como se situa na mesma dimensão que este, ou seja, constituindo, constitui-se (MOSCOVICI, 1978).

No quadro abaixo apresentamos o perfil dos entrevistados. Optamos por nomeá-los, nas entrevistas, apenas pelo curso em que trabalham.

Curso	Sexo	Idade	Cor	Escolaridade
Direito	F	60	Branca	Especialização
Agronomia	M	48	Pardo	Doutorado
Física	M	56	Indígena/negro/pardo ¹⁶	Doutorado
Medicina	M	42	Branco	Especialização
História	M	37	Não informou	Doutorado

Entre os entrevistados, apenas dois exercem outra profissão além da docência: *Direito e Medicina*. No que diz respeito ao tempo de serviço desses profissionais na UESB, este varia entre 7 e 17 anos.

¹⁶ Este docente assim se autoclassificou. Isso pode sugerir, dentre outras possibilidades, a não aceitação de padrões classificatórios impostos a priori, a dificuldade de se autoclassificar.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

A classificação por cor tomou como base as categorias do IBGE. Foi solicitação aos entrevistados que se autoclassificassem. Para o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) existem oficialmente cinco termos aceitos para classificar a cor da pele dos brasileiros: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Acesso à educação como possibilidade de amenizar a desigualdade de oportunidade

A partir do século XX, a fim de superar atitudes cristalizadas ao longo do tempo, bem como combater preconceitos e inibir qualquer tipo de discriminação, o direito à diferença passou a integrar a pauta dos direitos humanos (BARCELLOS, s/d).

Dessa forma, a educação é apontada como um dos principais elementos de mudanças históricas e sociais, haja vista o comprometimento com a dinâmica do seu tempo.

Desde a época da escravidão, o negro enfrentava obstáculos nessa área. Vale lembrar que a Constituição de 1824 – a primeira do país – não garantia a prerrogativa da cidadania aos escravos, de modo que eles sequer eram alfabetizados. Talvez isso ocorresse porque os senhores tinham noção de que saber ler e escrever era uma ferramenta que, nas mãos dos escravos, poderia ser manejada em prol de sua liberdade (DOMINGUES, 2009, p. 966).

Ainda que longe de compreender e abarcar o que a cultura de séculos edificou, a luta da população negra em prol de acesso à escolarização tem sido uma constante. Uma das primeiras iniciativas que se tem registro, data de 1853, quando o professor Pretextato dos Passos e Silva, um homem que se auto declarava “preto”, criou em sua casa uma pequena escola com vistas a atender “meninos de cor”, já que os pais dos alunos brancos eram contrários à ideia de seus filhos compartilharem a classe com alunos negros (SILVA, 2000).

Nessa ocasião, as escolas tanto restringiam o acesso das crianças negras à educação, como maltratavam as poucas que eram admitidas, causando indignação dos pais, que preferiam seus filhos fora da escola.

Para reagir a esse quadro de preterições e discriminações raciais, de um lado, e reforçar o espírito de união, solidariedade e autodeterminação, de outro, um grupo de “pessoas de cor” investiu na construção de uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas. Em São Paulo, apareceram a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918. De caráter notadamente cívico, cultural ou recreativo, as agremiações do movimento associativo dos “homens de cor” – como se dizia na época – exerceram um importante papel de conscientização e mobilização da população de ascendência africana (SILVA, 2000, p.138-139).

A partir dessas iniciativas também surgiram as primeiras escolas formais com vistas a atender a população negra, sendo uma delas a Escola Progresso e Aurora, fundada em 13 de maio de 1908, dirigida por Salvador Luís de Paula. Embora “mista”, tinha o ensino voltado para atender a população de cor, já que previa o atendimento de indivíduos, independente da cor, sexo, profissão ou religião, sem que fosse cobrado qualquer taxa de mensalidade.

O reflexo dessas iniciativas, embora ainda longe de contemplar e sanar as conseqüências de séculos de exclusão, desponta como medida importante no combate ao preconceito e na possibilidade de mudanças na dinâmica social.

A diversidade populacional e cultural brasileira é uma característica conhecida e referenciada em todas as análises das ciências sociais e estudos educacionais nos tempos modernos. Entretanto, a percepção concreta desta diversidade no cotidiano populacional, por meio de ações presentes no dia-a-dia dos grupos majoritários e minoritários do Brasil, ainda é incipiente. A educação formal coloca-se como um dos elementos mais importantes para que esta inclusão seja realmente efetiva, pois, apesar de não atingir toda a população do país, seus resultados têm reflexos no cotidiano e nos hábitos da população brasileira, de diversas formas e em diferentes esferas (PARÉ, OLIVEIRA e VELLOSO, 2007, p. 216- 217).

As autoras afirmam, com base em estudos evidenciados nacionalmente, que a diversidade brasileira é intrínseca à sua cultura, e que este fato compreende a desigualdade e exclusão social de grupos subjugados historicamente, ao tempo em que apontam a educação formal como um dos principais caminhos para que a história possa ser revisitada e recontada.

Nesse sentido, como coadjuvante do processo de superação de conflitos e produção da igualdade de oportunidade de acesso à escolarização no ensino superior, o Sistema de Cotas Raciais tem se mostrado um mecanismo de fundamental importância.

A introdução de cotas no ensino superior não é uma invenção brasileira. É uma política que já foi e está sendo experimentada por outros países do mundo que convivem com

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

sistemas segregacionistas e discriminatórios, pouco importando suas formas históricas. (...) a Índia institucionalizou, a partir de 1950, ou seja, cerca de três anos após sua independência, um sistema de cotas em que são reservados cargos na legislatura federal, nas legislaturas estaduais, nos conselhos de aldeia, no serviço público e nas salas das universidades, em benefício dos cidadãos membros das castas intocáveis, na proporção de 15%. Apesar dos conflitos e tensões sociais provocados pela institucionalização de cotas, os partidos políticos dirigentes da Índia continuam a apoiá-las. Isso deu como resultado o acesso dos membros dessas castas aos empregos da vasta burocracia indiana, elevando o padrão de vida de alguns intocáveis, impelindo milhares à classe média, formando uma elite política e intelectual que não teria existido se não fosse implantado constitucionalmente o sistema de cotas (PACHECO; SILVA, 2007, p.09).

Kramer (2006, p.218), afirma que “as ações afirmativas podem ser compreendidas como mecanismos que promovem o princípio da igualdade de oportunidades, trazendo ao ceio social aqueles que foram marginalizados em dada sociedade”. E essa alteração no sistema de acesso à universidade culmina em conquistas que possibilitam aos grupos minoritários, nesse caso, os negros, adentrar e desenvolver atividades em espaços públicos e privados permitidos apenas aos que possuem qualificação e formação de nível superior.

Mas a implantação do sistema de cotas, mesmo com o respaldo legal, tem sido alvo de polêmica também no Brasil, pois a sua eficácia e constitucionalidade tem sido questionada por estudantes, professores e por grupos organizados dentro do próprio movimento negro. Conforme declaração feita ao Estadão.com.br, o advogado Jose Roberto Ferreira Militão, ex secretário-geral do Conselho da Comunidade Negra, do governos do Estado de São Paulo e que também atuou em assuntos antidiscriminatórios da OAB/SP, diz:

O que está sob julgamento é se a Carta Cidadã permite a discriminação estatal com base em direitos raciais segregados. É disso que tratamos nesse julgamento histórico e cuja deliberação influenciará a harmonia social de futuras gerações. Ortega y Gasset, o filósofo espanhol, nos diz da responsabilidade da atual geração entregar à futura um ambiente social melhor do que a recebido. A nossa geração recebeu uma sociedade sem direitos e sem ódios raciais. Como vamos entregá-la? (MILITÃO, 2012)

Segundo Militão, a Constituição de 1988 reafirma o primado da igualdade humana sem a hipótese da classificação racial para o exercício de direitos. As cotas vão de encontro a esse princípio da igualdade ao validar a dicotomia racial.

Para Kramer (2006, p.224):

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Ainda que se compreenda o princípio da igualdade como uma técnica destinada ao saneamento das desigualdades sociais, não é permitido utilizá-lo de qualquer forma ou ocasião, sem analisar as conseqüências que se pode gerar na sociedade. Não é possível adotar qualquer política em nome do princípio da fraternidade, uma vez que a Constituição Federal deve ser interpretada em seu conjunto, tendo em vista o fundamento da igualdade social e a realidade social em que se busca a sua aplicação.

Esses posicionamentos demonstram a dificuldade que a sociedade brasileira tem em reconhecer as desigualdades sociais que atingem boa parte da população, com destaque para os negros. Segundo Salvador (2011, p.21):

Entre tantos exemplos que podem ser citados, como as desigualdades de gênero, de etnia, de região, entre outros, a desigualdade racial no Brasil é uma realidade que expressa, claramente, um processo de naturalização. Os dados acerca da desigualdade de oportunidade e de condição de negros nos campos da educação e trabalho são devastadores e, mesmo assim, não são considerados, por uma grande parcela da sociedade brasileira, fato real, que necessite de intervenção pública e/ou privada ou que precise ser revertido.

Reside aí a importância das ações afirmativas e, especificamente, das cotas raciais. Embora a política de cotas seja uma realidade hoje, a sociedade brasileira ainda precisa compreender que “a desigualdade não é um fenômeno precedente apenas de questões econômicas e de diferenças de classe. O fenômeno da desigualdade está condicionado a outras variáveis, como gênero, raça, sexo, etnia, entre outras mais” (SALVADOR, 2011, p. 24). Acostumados a políticas de cunho redistributivo, ainda temos dificuldades de lidar/aceitar as políticas de reconhecimento¹⁷. Não estamos aqui defendendo que uma dessas políticas seja melhor que a outra. Concordamos com Fraser (2001) que as políticas redistributivas e as de reconhecimento são necessárias, tendo em vista o caráter ambivalente das coletividades.

O sistema de cotas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

O sistema de cotas implantado na UESB em 2008, por meio da Resolução Nº 37/2008, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONSEP, dispõe de reserva

¹⁷ Para um aprofundamento dessa discussão, sugerimos a leitura de SOUZA, J. (Org.). A invisibilidade da desigualdade brasileira. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006; SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UNB, 2001. Neste último livro, destacamos o texto de Nancy Fraser.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

de vagas e cotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

O sistema é composto por duas dinâmicas. A primeira envolve o acesso dos alunos à Universidade, por meio das cotas, que garantem a reserva de 50% das vagas disponíveis no processo seletivo para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública. Dentro deste universo, 70% são separados para alunos que se autodeclararem negros e 30% são destinadas àqueles que adotarem apenas a procedência de ensino público.

Outra categoria disponível é a de cotas adicionais, que garantiu a criação de vagas extras em todos os cursos de graduação para indígenas, quilombolas e portadores de necessidades educacionais especiais. A segunda dinâmica do sistema visa garantir a permanência dos alunos aprovados no processo seletivo na Instituição. Para tanto, são publicados editais do Programa de Assistência Estudantil, que oferecem, além da residência universitária, bolsas auxílio para alimentação, transporte e moradia.

Longe da pretensão de respostas prontas e findas, o sistema de cotas, tem a base legal respaldado por um Estado Solidário, quando:

o ordenamento jurídico brasileiro deve buscar um tratamento semelhante em termos de direitos e obrigações para todos os cidadãos, o que não impede, por via do princípio da igualdade, que determinada situação tenha tratamento diferenciado de outra, tendo em vista casos constitucionalmente excepcionais. (KRAMER, 2006, p. 215).

Isso implica que determinada situação, por apresentar-se como uma especialidade, possa receber um tratamento diferenciado. Nesse sentido, as ações afirmativas compreendem um conjunto de Políticas Públicas que têm como finalidade suprir necessidades e combater a discriminação de grupos minoritários de uma determinada sociedade, a fim de viabilizar o acesso ao mercado de trabalho, universidades e principalmente à organização positiva no combate à discriminação e à exclusão social.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Os docentes e o sistema de cotas

Sobre a implantação do sistema de cotas, a professora de Direito opina:

A minha opinião é no sentido de ser favorável. Eu vejo que a gente vive num país onde a desigualdade é muito grande, e pelo histórico do processo da escravidão, a sociedade tem um débito muito grande com a raça negra (...) acho que na realidade, o Brasil deve muito mais, isso não daria nem para pagar, ou seja, ressarcir os prejuízos que foram causados durante esses vários anos da nossa história” (Direito).

O Estado deve garantir o direito de acesso às intuições de ensino superior aos que dificilmente estariam no sistema educacional em situações de disputa de vaga convencional no processo seletivo. Segundo Bittar e Almeida (2006, p. 3), “no Brasil 45% da população é negra; 63% dos brasileiros com renda mensal inferior a um salário mínimo são negros e dos 22 milhões de indigentes, 69% são negros”. Diante desta realidade, as políticas redistributivas e de reconhecimento são extremamente importantes. Bittar, Cordeiro e Almeida (2007, p.152) ressaltam:

É importante que os professores situem dialeticamente suas crenças, valores e práticas, ajudando a compreender a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que se deparam cotidianamente, isto é compreender a totalidade na qual, tanto eles quanto a escola, estão inseridos, seja do ponto de vista histórico, social ou cultural.

Um dos docentes entrevistados, do curso de Medicina, assim se posicionou a respeito das cotas:

Eu acredito que o sistema de cotas, apesar de ter sido proposto para fazer uma melhor inclusão social de determinadas parcelas da população, ele não é muito adequado para o ensino superior, pelo seguinte fato, comparando assim um clube de futebol, cada clube de futebol tem sua escolinha de futebol, eles selecionam os melhores alunos, os melhores jogadores, para que possa ser investido, para que possa ser profissionalizado (...) então no ensino superior o raciocínio é similar, voce tem que premiar o mérito, (...) nós deveríamos ter as melhores pessoas dentro da universidade, então por conta dessa questão eu acredito que não é bom para a universidade, por outro lado, essa necessidade de sistema de cotas, serve muito bem para mostrar que o ensino publico esta ruim, porque se o ensino publico fosse bom não haveria a necessidade de cotas (Medicina).

Sobre a fala acima, podemos trazer o conceito de mérito ou a meritocracia, como base da sua visão enquanto fundamento de inserção do sujeito na universidade. De acordo com

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Barbosa (2006), a meritocracia é um dos principais instrumentos, desde a Revolução Francesa, de luta contra a discriminação social. No entanto, a autora aponta um paradoxo quando a meritocracia trata de mensurar o desempenho das pessoas.

A meritocracia suscita paradoxos e dilemas que em muitos casos terminam por transformá-la de tradicional instrumento de luta contra a discriminação social, em critério de discriminação social das sociedades modernas (...) quase sempre associada exclusivamente a aristocracia de talento, de intelecto, composta de acadêmicos produtores de conhecimento e informação, profissionais liberais e elites gerenciais, e é legitimada pelos diplomados universitários (BARBOSA, 2006, p. 23-24).

Questionados se com as cotas observaram diminuição da qualidade do ensino, os docentes entrevistados assim se posicionaram:

Na verdade não, a qualidade do curso ela vem diminuindo em outros sentidos, em outras funções, eu atribuo principalmente a menor leitura que essas gerações que estão chegando agora apresentam, ou seja, são pessoas que não aprenderam a ler, então têm dificuldade de interpretar um texto, têm dificuldade de compreender, e aí claro têm dificuldade de estudar. Essa visão imediatista, a internet, tudo tem que ser rápido, tudo tem que ser mastigável, então quando você entra numa aula expositiva, para discutir profundamente um assunto, aquilo se torna altamente maçante (...) acho que um desafio para a universidade é lidar com esses novos alunos (...) tanto os que estão vindo da escola pública, como os que estão vindo da escola particular, eles têm apresentado dificuldade hoje de aprendizagem, então a gente teria que compreender e proceder com ações no ensino para que essas pessoas pudessem crescer mais (Agronomia).

A percepção que nós temos é que houve uma baixa de qualidade por parte dos estudantes, por conta da nossa metodologia, em medicina aqui na UESB, nos usamos a "metodologia ativa", chama "aprendizagem baseada em problemas", nessa metodologia a aula é feita pelo próprio aluno, nós temos sentido que alguns alunos - antes não tinha esse problema - alguns alunos têm dificuldade até de se expressar, nós não observávamos esse tipo de problema antes, alguns alunos não conseguem se expressar, formulam frases com erro de português (...), eu observei que houve uma diminuição da qualidade "do corpo estudantil" (Medicina).

Os professores acima mencionam as dificuldades dos alunos em sala de aula, mas, enquanto o primeiro aponta o advento da modernidade e a dinâmica das relações como provável causa, além de apontar a necessidade de uma nova postura por parte do educador para lidar com essa realidade que independe de cor, classe ou se esse aluno é oriundo de

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

escola pública ou particular; o segundo é enfático ao afirmar que “o corpo estudantil” que chegou com as cotas é responsável pela diminuição da qualidade do curso.

Com relação à inserção do aluno negro na universidade e a possibilidade deste feito promover a igualdade étnico-racial, assim se posicionam os professores de Direito e de História.

Olha, acreditar que as cotas promovam essa igualdade racial, eu diria que não, eu vejo assim, que o sistema de cotas, ele vai possibilitar esse caminho no sentido de tá buscando esse tratamento num tempo posterior, porque a partir do momento que se utiliza do sistema de cotas, voce possibilita essas pessoas estarem num universo acadêmico, abrindo espaço para as possibilidades e conscientização, das lutas e das conquistas, no sentido de se chegar efetivamente a essa igualdade. Eu até poderia afirmar que ao longo tempo

poderia se chegar a essa igualdade racial, mas é necessário percorrer todo um lastro desse processo de construção (Direito).

Acredito que não promovem; sem mudanças substantivas na estrutura de classes não haverá espaço para a construção de qualquer igualdade de oportunidades. Outra coisa, não se trata de igualar etnias, no sentido de homogeneizá-las, mas sim de promover o respeito às diferenças e que as diferenças étnicas não sirvam de fundamento para a desigualdade social e de oportunidades. Apesar de considerar as coisas neste nível, reconheço que a questão étnica é uma determinação de classe (História).

Sobre a presença do aluno negro na universidade, os professores de Medicina e Física comentam:

Quando voce premia a pessoa pelo mérito, ele não é modelo apenas para aquele grupo de pessoas, ele é modelo para a sociedade inteira, independente da procedência dele, então é assim, eu particularmente não vejo diferença de uma pessoa ser negra, branca ou amarela, eu não vejo essa diferença, mas quando vc vê uma pessoa que teve poucas condições e ele alcança a universidade, fruto de esforço dele, então ele realmente é um modelo para aquele grupo em que está inserido, independente se ele é negro se ele é branco, independente de qualquer coisa, chegar a universidade já é um prêmio, no Brasil, isso é assim e sem duvida as pessoas que chegam lá são modelos independente da cor da sua pele, são modelos para os demais pares (Medicina).

No caso da presença negra na universidade, pra gente aqui na Bahia não é tanta novidade, mas tem aumentado e não é somente a presença como status, mas é a

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

presença em sala de aula a presença nos debates, tanto em termos intelectuais, porque se pronuncia alguns mostrando seu pertencimento e conhecimento da causa do movimento negro, e outros se pronunciam com total ignorância quanto ao sistema de cotas. (Física).

Nas falas acima, há concordância sobre a relevância da inserção no ensino superior, embora para o docente do curso de *Medicina*, o esforço individual é imprescindível ao status concedido, enquanto o professor do curso de *Física*, aponta o aumento de pessoas negras na universidade e chama a atenção para o fato de seus posicionamentos políticos, mas também questiona o desinteresse de alguns alunos negros sobre o tema das cotas.

De qualquer forma, o espaço universitário para ambos, é um espaço de prestígio e, portanto, de discussões e tomada de decisão, espaço onde se pode criar e mudar perspectivas individuais e ou coletivas.

Segundo Oliven (2007) , falar sobre cotas no espaço acadêmico, traz à tona a complexidade e principalmente as contradições sociais mais arraigadas da cultura brasileira, evidenciando, a partir desse debate que ultrapassa os limites da universidade, a sociedade e as mazelas do passado escravocrata, sob o qual se fundou a elite do país.

Que o Brasil é um País desigual, não há dúvida ou controvérsia, nem mesmo do ponto de vista do Governo brasileiro, o que o difere de outros países nessas mesmas circunstâncias é o fato de que a origem da pobreza que o assola não é em decorrência de nenhuma guerra, catástrofe natural ou mesmo outro evento que justifique os dados a seguir:

Os pobres representam hoje algo em torno de 1/3 da população, o que significa um contingente da ordem de 55 milhões de pessoas. Os 10% mais ricos detêm cerca de 46% da renda nacional. Com um PIB *per capita* da ordem de US\$ 3,2 mil, cerca de 15% da população se coloca abaixo da chamada “linha da indigência” (SANTOS, 2007, p. 105).

Assim, o injustificável se justifica pela dinâmica histórica do Brasil, que perpetua, produz e reproduz pobreza em tempos de crise e em tempos de crescimento econômico. São várias e complexas as respostas para tal deslocamento de capital, entre eles estão desde o

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

aspecto regional de concentração de renda na Região Sul em detrimento da Região Nordeste, até os aspectos étnicos como parâmetro de diferenciação e discriminação racial (SANTOS, 2007).

Tendo em vista, segundo Santos, que dessa população que se encontrava em 2001, abaixo da linha da pobreza 70% eram negros, de acordo com os dados apresentados pelo IBGE, as ações afirmativas para a população negras são mais que necessárias.

Nesse sentido, as ações afirmativas correspondente às cotas, compreende uma pequena parcela do enorme caminho ainda a ser percorrido pelas minorias e principalmente por aqueles que apresentam cor de pele negra no Brasil, pois essa população detém os maiores índices, dentre outros, quanto ao número de favelados, vítimas de violência e morte por arma de fogo, além das maiores taxas de trabalho e mortalidade infantil.

Dessa forma, apontamos as principais prerrogativas dos direitos humanos, que visam desde assegurar a liberdade, bem-estar e dignidade de todas as pessoas, até garantir a ausência de discriminação pelo sexo, raça, etnia, nacionalidade ou religião, como resposta aos fatos que antecedem estas leis. Então, não se pode negar, que esses homens que são iguais perante a lei de acordo com a Constituição 1988, não o são perante o convívio social.

Portando, mesmo que as doutrinas sociológica e antropológica não defendam a categoria racial enquanto elemento biológico, tampouco discordam quanto a função cultural e ideológica do termo “raça”, empregado quase sempre para demarcar e limitar as ações de grupos historicamente subjugados.

Isso não significa que todos os indivíduos são geneticamente idênticos, ao contrário, são diferentes, mas essas diferenças não podem servir de suporte para se defender uma classificação em raças. O grande problema histórico foi de se criar uma escala de valores entre as denominadas raças, o que deu azo a enormes distorções na sociedade, sendo utilizado como fundamento de grandes atrocidades, como por exemplo, o nazismo, que defendia a existência de uma raça ariana superior (KRAMER, s/d, p.212).

No Brasil, entre outros aspectos limitadores da discussão sobre as questões raciais, diz respeito à dinâmica que se enquadra o racismo brasileiro, que de acordo com Santos (2007, p.16) assim é definido:

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Esse racismo brasileiro, sem racista auto-identificado, auto-reconhecido, ou seja, sem aquele que se reconhece como discriminador (...) o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito” . Discrimina-se os negros mas há resistência entre os brasileiros em reconhecer a discriminação racial que se pratica contra esse grupo racial. Ou seja, os brasileiros praticam a discriminação racial, mas só reconhecem essa prática nos outros, especialmente entre os estadunidenses brancos.

Para Munanga (2006, p. 53), o combate ao racismo consiste na apropriação e não no repúdio ou abdicação da raça, visto que trata-se somente “de um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de “etnia”, de “identidade” ou de “diversidade cultural”, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos”, desumanizando, descriminando e hierarquizando relações.

Considerações finais

Segundo Apple (1997), o longo período em que perdura a exclusão de estudantes pertencentes à etnias subjugadas, contribuíram para o fracasso escolar. Embora as principais explicações para esse fato, por muito tempo fossem baseadas em características genéticas relacionadas à raça. Essa perspectiva, segundo o autor, contribuiu de forma veemente na legitimação da eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros.

Nesse sentido, percebemos que a história da educação está atrelada intrinsecamente aos efeitos que contribuíram para que essas minorias assumissem socialmente papéis inferiores.

Segundo Moscovici (1978, p. 101), “O conhecimento, mais do que um saber, é uma forma de dominação: o detentor do conhecimento é também o detentor do poder, é aquele que ensina, que domina e o aprendiz é aquele que desconhece, que está subordinado, ou seja, este depende daquele, que detém o conhecimento (poder)”.

Quando pretendemos ouvir os professores da UESB sobre as principais questões que envolvem a implantação e efetivação do sistema de cotas, nós os identificamos nesse lugar de detenção de poder e formação de opinião, pois o educador, principal agente transmissor de conceitos culturalmente construídos, é também modelo, muitas vezes imitado pelos alunos.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Além de mediar as relações, criar espaços de valorização das manifestações espontâneas, viabiliza as discussões vigentes. (GRISI,1971).

Dessa forma, entendemos que ao promover o diálogo, o professor capacita seus alunos na construção do respeito por si e pelo outro, quando têm a possibilidade de exercer com liberdade de expressão, seus posicionamentos culturais, étnicos e religiosos sem preconceito ou discriminação. Sobretudo, quando o professor, sem juízo de valores, faz a mediação no complexo campo, onde se entrecruzam as diversidades.

Mas de acordo com Gomes (2005, p. 60), a fim de cumprir com tais prerrogativas, cabe aos professores desenvolver práticas e estratégias pedagógicas a fim de agenciar a igualdade racial no dia a dia da sala de aula.

Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Enfrentar e compreender o racismo como uma realidade vigente nas relações do povo brasileiro, torna-se fundamental como primeiro passo para se discutir e principalmente adentrar o campo dos valores e da autonomia do professor em sala de aula, quando é esse que elege, como e quando discute certos assuntos em sala de aula. E, “ao tratar da temática racial, alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas” (GOMES, 2005, p. 149).

Assim, mais do que alterações no currículo, visto que esse determina e orienta o trabalho escolar, além de ser também determinado por ele, é central compreender que as práticas educacionais, estão, conforme afirma Eugênio (2004), diretamente envolvidas na produção social e, sobretudo, na construção de identidade e subjetividade.

Ao professor, cabe antes de tudo, uma postura ética e responsável, negando-se a ser apenas um transmissor de conhecimento, mas ao contrário, assumir que o processo

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

educacional perpassa por questões das diversidades, sejam das sexualidades, das questões étnicas, geracionais, dentre outros.

Referências

APPLE, M. W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, M. V. (org). A escola Básica na virada do século. Cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. p.25-43.

BARBOSA, L. Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARCELLOS, D. M. de. Etnografia, Educação e relações raciais PPGAS/UFRGS. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/> Acesso em 05 nov.2012.

BELLINI, L. M.; RUIZ, A. R. Escola pública e conhecimento: avaliando caminhos contraditórios na formação de professores e de seus alunos. Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 23, p. 154-155, 2001.

BRASIL. Lei 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, 28 de dez. 2000.

_____. Lei 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, 09 de nov. 2001.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa busca de equilíbrio entre a forma e o conteúdo. Revista latino-americana de enfermagem. Ribeirão Preto., v. 6 (2), p. 89-104, 1998.

DOMINGUES, P. O recinto sagrado da educação e antirracismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.39, n. 138, p.963-994, set./dez. 2009.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

EUGENIO, Benedito G. O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Puc-Minas, 2004.

FRASER, N. Da distribuição ao reconhecimento. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UNB, 2001.

GOMES N. L. In. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, Raças e Democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na Sociologia. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso. Cadernos de Pesquisa, nº 63, , p.24-26. nov. 1987

KRAMER, H. O princípio da igualdade na sociedade brasileira pluralista: A questão das cotas raciais em universidades. Caderno da Escola de Direito e Relações Internacionais, Curitiba, v.1, n. 15, p. 208-227, 2006.

LADEIRA, Francisco Fernandes. Relação entre classe e cor: Algumas considerações sobre a ascensão social do negro no Brasil. Disponível em: http://artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1247590708_34.pdf. Acesso em 07 set.2013.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MILITÃO, J. R. F. Estadão. com.br. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/roldao-arruda/cotas-raciais-contr-a-e-a-favor/> Acesso em: 26 out. 2012.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

MINAYO, M. C. de S. (org). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 6ª Ed. Petrópolis. Editora Vozes, 1996

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. Revista USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, K . (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

OLIVEN. A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Nilza da (Orgs). O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

PARÉ, Marile Leal; OLIVEIRA, Luana Paré e VELLOSO, Alessandra D Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007
217 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. Estud. av. [online]. 1998, vol.12, n.33, pp. 157-170. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141998000200012>. Acesso em: 16 set 2013

PEDROSA, M. I. e CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, v.18, n.3, 431-442. 2005

SALVADOR, Andréia C. Ação afirmativa na Puc-Rio: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

SANTOS, S. A. (Org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.15, p.134-158, 2000.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

O SISTEMA EDUCATIVO E A HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL EM ANGOLA: QUE JUSTIÇA SOCIAL PELA DIVERSIDADE ÉTNICA?

Dr. Dinis Kebanguilako
diniskebanguilako@hotmail.com

Introdução

A República de Angola, pela sua história e geografia, é um país de África, parte do seu território se encontra localizada na África Central e a maior parte na África Austral. É resultado de um longo processo de desenvolvimento endógeno com largas influências externas e seculares. Constituída como nação livre e soberana a 11 de Novembro de 1975, o que a coloca entre as mais jovens repúblicas africanas. Sua rica e longa história se divide em três grandes períodos desequilibrados quanto ao tempo de vigência, mas que carrega cada um deles características próprias e diferenciadas, a saber:

- Pré-colonial, (da formação dos estados à fundação da colônia)
- Colonial (da fundação da colônia à independência nacional)
- Pós-colonial (da independência nacional aos nossos dias).

Esta periodização da História de Angola não difere em muito com a maioria das histórias nacionais em África, uma vez que quase todos os Estados africanos atuais embora sejam pela sua configuração geográfica construção das potências coloniais europeias eles existiram antes da presença colonial europeia em África não com as denominações nem as configurações que apresentam hoje como Estados soberanos, mas como sociedades independentes, com formações políticas e econômicas diversificadas. Alguns destes Estados, como Kongo, Mali, Songhai ,entre outros, ficaram fragmentados entre vários países atuais, enquanto que na sua maioria constituíram um aglutinar de vários povos num mesmo espaço geográfico.

Desde os tempos mais remotos, a educação foi sempre um processo que visou a preparação do homem para as exigências da vida em todos os domínios: político, econômico, social e cultural. Por esta razão, os funcionalistas afirmam que a educação cumpre quatro funções: Acadêmica, Distributiva, Econômica e Política (Júnior 1993). O Sistema de Educação deve estar adequado para a formação integral do indivíduo com vista o estabelecimento de

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

relações recíprocas entre o homem e o mundo circundante, ou seja, a sociedade. Fato este que nem sempre foi encarado com esta perspectiva.

No espaço geográfico chamado hoje Angola, desenvolveram-se vários Estados africanos antes da presença europeia no século XV. Chamados na maior parte das vezes erroneamente de “reinos africanos”, são formações políticas, econômicas e sociais que se desenvolveram, política e economicamente independentes entre si, existindo de fato, relações de toda ordem entre alguns Estados da região que abrange parte da África Central e outra da Austral. Estes Estados, cada um deles desenvolveu sua própria organização política, econômica e social, formas de governação, diferentes maneiras de ser e de estar no mundo, modos de produção e atividades econômicas diferenciadas, sendo a principal em algumas sociedades, a agricultura, em outras, pastorícia, outras ainda conciliavam a caça, a pesca e a recoleção.

A característica comum destas sociedades é o valor atribuído à oralidade na preservação da memória coletiva e na transmissão de diferentes saberes e experiências acumuladas de gerações mais velhas às gerações mais novas, uma vez que não desenvolveram a escrita. Mas o processo de educação esteve sempre presente e distinguindo-se em na maior parte delas duas formas de educação: **Educação Formal** e **Educação Informal**. Ao contrário do que é defendido por alguns estudiosos de África, não foram os Europeus que introduziram a educação em África. Como afirma Laurindo Vieira (2007, p. 32), sociólogo angolano:

Apesar dos portugueses terem encontrado em África povos sem escrita é de um reducionismo arcaico pensar que os povos que habitavam Angola não praticavam a educação. Também não corresponde à uma verdade histórica afirmar que a educação nesta parte do continente começou com o processo colonial. Estes povos desenvolviam uma educação natural. Este tipo de educação visava a transmissão de geração em geração, os contos, os valores culturais e as próprias experiências de vida através da tradição oral.

Em Angola, o processo de ensino escolar à molde ocidental com o uso da escrita começou ainda nas primeiras décadas do século XVI no Reino do Kongo, muito antes do país se constituir na unidade como hoje é conhecido. Foram os padres católicos os primeiros a ensinar a língua portuguesa e conhecimentos rudimentares de matemática para além do evangelho de Cristo que era sua missão fundamental à corte real do Kongo. Com a fundação da

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

colônia, em 1575, o processo se vai estender à Luanda e, no século seguinte, a Benguela, em 1617 (GONÇALVES, 2005)

Será a ordem dos Jesuítas a responsável pelo processo de ensino em Angola no período compreendido entre 1575 a 1759. Neste período, a educação em Angola cingia-se exclusivamente à pequena população branca que vivia nas colônias de Angola (Luanda e Benguela).

De 1759 a 1792 as mudanças políticas ocorridas na metrópole com a ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido por Marquês de Pombal, trouxeram para Angola pequenas mudanças no processo de educação. Dentre as mudanças introduzidas por Marquês de Pombal constava a reforma educativa. Marquês de Pombal, preocupado com o atraso econômico e industrial de Portugal, elegeu a educação como sendo instrumento capaz de impulsionar o desenvolvimento do país por esta razão incetou uma série de reformas no sistema de ensino. Não obstante a reforma, poucas ou quase nenhuma mudança trouxe para Angola. A educação continuava restrita à população branca.

Depois do chamado período pombalino, de 1792 a 1845, registrou-se na história de educação de Portugal e, conseqüentemente, de Angola, o período do reinado de D. João I com todo um conjunto de reformas educativas que culminou em Angola com o surgimento do ensino público oficial. Pela primeira vez era instituído em Angola o ensino oficial pois que no período anterior esta responsabilidade havia sido atribuída à Igreja Católica. Depois de um período aproximado de três séculos de ocupação europeia em algumas localidades, e de apenas presença em outras, o ensino oficial chegaria à Angola somente no meado do século XIX. Em 1845 um decreto assinado por Joaquim Falcão marcou o início da educação oficial em Angola.

Este decreto também é referido como sendo o prenúncio da abertura dos primeiros alicerces da escola pública no ultramar português e especialmente em África, como frisou Ávila de Azevedo citado por Laurindo Vieira (2007). Apesar do que se pode considerar progressivo no processo educativo a população negra foi mantida fora do sistema. Somente em 1926 depois da configuração e consolidação do Estado colonial em Angola começa a criar-

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

se um incipiente sistema educativo angolano, pois que ao lado das escolas missionárias foram criadas novas escolas estatais, sobretudo nos grandes centros urbanos (IEIRA, 2007).

No período anterior ao ano de 1975 toda história de educação em Angola está naturalmente vinculada à história de educação em Portugal. Por esta razão, a ascensão de Salazar em Portugal trouxe pequenas mas marcantes mudanças em Angola no domínio da educação: foi implementado um sistema educativo por muitos considerado de “Apartheid na educação” com separação clara de educação para brancos e educação para negros. Para a população negra considerada “indígena” foi implementado um sistema de educação que não ia para além da 2ª classe e era feito na maior parte das vezes não em menos de quatro anos, pois dois anos calendários ou mais valiam um ano escolar. Este processo vai durar até início da década de 40 do século XX.

De 1926 a 1941 muito pouco se fez pela formação da população indígena. Até 1930 o sistema de educação para indígenas contava apenas com um número perto de 2000 alunos distribuídos entre as “escolas-oficinas” e “escolas rurais”. Em 1937 estes tipos de escolas foram extintos e no seu lugar surgiram as escolas elementares de arte e ofícios¹⁸. Nunca foi preocupação do regime colonial português a questão da educação da população indígenas. Para eles os negros africanos não possuíam capacidades intelectuais mercê de uma educação. Os negros deveriam servir para o trabalho que exigia a força física. A missão do regime colonial português era de formar homens para o trabalho pois que assim entendiam os ideólogos portugueses, como podemos ver no discurso que segue:

A ideia de uma educação dos negros é, portanto absurda não só perante a história como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores. Só com um lento e longo cruzamento com sangue mais fecundo poderá gradualmente ir transformando-as; e é exatamente isso o que de um modo espontâneo e natural veio sucedendo desde a uma idade em que ainda os europeus se não preocupavam com a África (OLIVEIRA MARTINS)

O problema de educação dos angolanos deixara de ser apenas um problema social. Era para alguns ideólogos coloniais um problema biológico, pois que o século XIX, na continuidade de um movimento que vinha sendo divulgado desde século XVIII, considerava a população negra africana como uma espécie humana inferior às outras raças, chegando inclusive em

¹⁸ http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_em_Angola, acesso 22 de maio de 2013

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

alguns casos a se considerarem como animais irracionais pondo em causa a sua racionalidade. É neste âmbito que se enquadra a afirmação de Oliveira Martins.

Um outro pensamento de um dos maiores ideólogos da colonização portuguesa considera o negro africano apenas útil para o trabalho físico e pouco utilitário para o trabalho intelectual, daí se torna desnecessária a educação dos negros mas sim a obrigação dos mesmos para o trabalho, como defendia António Enes.

Desenganemo-nos Sr. Ministro, se não soubermos ou não quisermos obrigar o negro a trabalhar, e não podermos aproveitar-lhe o trabalho, teremos a curto trecho de abandonar a África a quem seja menos sentimental e mais utilitário de que nós, menos doutrinário no legislar e mais prático administrar; e esse nosso abandono forçado nem se quer beneficiará os indígenas porque Portugal é e ainda continuará sendo depois de impor a obrigação de trabalho o soberano mais benigno e mais humanitário de quantos têm bandeira arvorada no continente africano.

Tanto o primeiro quanto o segundo discurso, ambos confirmam que a política colonial europeia em Angola e em África em geral estava virada para o trabalho e não para educação tal como deixou claro Basil Davidson quando dizia: “A História dos africanos sob sistema colonial é fundamentalmente a história das leis e das práticas de trabalho” (VIEIRA, 2007, p.38).

Com a colonização efectiva no final do século XIX e princípio do século XX o território fora totalmente ocupado pelos portugueses e continuava a Igreja Católica com a missão de escolarizar a camada privilegiada da sociedade colonial que constituia uma pequena minoria da população local. A situação viria a mudar consideravelmente com a missionização protestante do país pelos ingleses da BMS¹⁹, os canadenses e americanos metodistas, congregacionais e presbiterianos da ABCFM²⁰ que teve início no final do século XIX. A maior parte da população indígena letrada será formada nas escolas das missões protestantes.

Durante quase todo o período da vigência do sistema colonial em Angola, a educação se tornara um instrumento da colonização para a camada populacional que tinha este privilégio e ela foi totalmente vetada para a maioria da população colonizada. Depois da

¹⁹ A Baptist Missionary Society (BMS), Sociedade Missionária Batista chegou em Angola no final do século XIX e estabeleceu-se no território que corresponde ao antigo Kongo as atuais províncias angolanas do Zaire e Uíge.

²⁰ ABCFM. American Board of Commissioners for Foreign Missions, junta Americana de Comissários para missões no estrangeiro, é uma organização missionária americana que muito contribuiu com a implantação de missões protestantes na região centro sul de Angola e consequentemente na educação dos angolanos no período colonial.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

oficialização da educação em 1845 como atrás foi mencionado com o Decreto de 14 de Agosto de 1845, onze anos mais tarde foi publicada uma portaria régia de 19 de Novembro de 1856 subscrita por Marques de Sá de Bandeira, o mesmo que havia decretado em 10 de Dezembro de 1836 o fim do tráfico de escravos nas possessões portuguesas, portaria esta que determinava que os filhos dos régulos, sob as e outros responsáveis do poder tradicional deveriam ser educados em Luanda e às expensas do Estado português sob responsabilidade do Governador-geral. (Zau, 2012, p.195). O principal objetivo desta portaria era o de proporcionar aos descendentes das autoridades locais uma educação diferenciada instrumentalizando-os para o processo da difusão e expansão da portugalização. A educação continuava a ser um privilégio para a minoria e era um instrumento para a assimiliacionismo cultural dos angolanos. Somente em 1975 depois da independência de Angola é que o processo foi aberto para todos os angolanos.

Como atrás foi já frisado, a Constituição da colónia de Angola data de 1575. Apesar do processo de colonização efetiva ter iniciado no final do século XIX, uma considerável parte do território e da população esteve sob jugo colonial durante séculos. Neste período a educação foi instrumentalizada para fins coloniais tendo sido a base do processo de *homogeneização cultural* das populações de Angola. O regime colonial não respeitava a diversidade cultural dos angolanos resultado da multiplicidade étnica das suas populações. Será nas políticas educativas e no sistema educativo um dos terrenos pelo qual o sistema colonial português procurou “portugalizar” os africanos desta região que se veio chamar Angola.

Em 1940 foi assinado entre o governo português e a Igreja Católica um acordo no domínio da educação que ficou conhecido na história com o nome de “Acordo Missionário” que atribuía à Igreja Católica a responsabilidade da escolarização dos indíginas. O Estado através do ensino regular encarregaria-se na educação da população branca e da ínfima minoria mestiça e da elite negra enquanto que as missões católicas responderiam pela educação dos negros. Em 1941 foi aprovado o Estatuto Missionário que regulamenta a execução prática dos Acordos.

O ensino para os indíginas pelas escolas das missões católicas passou a designar-se “Ensino rudimentar” e mais tarde passou a chamar-se “Ensino de adaptação” e estas escolas por força do acordo tinham reconhecimento oficial ao passo que as escolas das missões protestantes que desenvolviam o mesmo trabalho senão um maior e mais completo processo

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

de educação não tinham reconhecimento oficial. Até finais da década de 50 do século XX a maioria das crianças angolanas frequentam as escolas de catequese das missões católicas que não faziam parte do sistema oficial do ensino²¹.

Com o início da luta armada pela libertação de Angola no ano de 1961, Portugal adoptou medidas políticas e sociais que mais se aproximavam a inserção social dos indígina à sociedade colonial. A primeira destas medidas foi a abolição do estatuto de indiginato que dividia a população local em “assimilados” e “indígina”. Todos passaram a ser considerados “cidadãos”. A segunda destas medidas foi a extinção das escolas do ensino de adaptação que eram exclusivas para negros e unificou-se o sistema de ensino. Estabeleceu-se um ensino primário de quatro anos antecedido de um ano pré escolar. Foram criadas escolas preparatórias de dois anos intermediando o ensino primário do liceal. Igualmente foram fundados em várias regiões do país institutos profissionais de nível médio e finalmente ainda no ano de 1962 foi criado o ensino superior em Angola.

Todas estas mudanças no sistema de ensino angolano tiveram como pano de fundo as reivindicações políticas manifestadas no ano de 1961 sob diferentes formas de resistência à ocupação colonial. De 1962 a 1973 registra-se um aumento de cerca de 500% da população estudantil no ensino primário e secundário. Foi o período de maior inserção populacional no sistema de ensino colonial. Apesar de tudo estava-se muito longe de se resolver o problema de analfabetismo. Será neste clima que Angola chega à sua independência, em 1975, com uma herança colonial de 85% da população analfabeta. Apesar das políticas de gratuidade e acessibilidade ao ensino, depois da independência nacional a educação foi novamente tomada como instrumento de “ideologização” da sociedade angolana. O slogan político “Angola é um só povo e uma só nação” cabia apenas no domínio da política, porque o país nunca foi um único povo e tão pouco uma única nação. Era um conjunto (e continua a ser) de diferentes povos com tradições culturais diferenciadas entre eles (pese embora a intensão do regime colonial português de silenciar as culturas africanas), falantes de linguas diferentes e com uma história que até mesmo no período colonial não era comum para todos os povos de Angola.

Alguns povos de Angola tiveram interação com o colonizador desde o século XV e outros apenas no século XX conheceram a presença europeia nos seus respectivos territórios.

²¹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_em_Angola, acesso em 22 de Maio de 2013

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

A tentativa do MPLA de criar um Estado-nação com recurso ao sistema educativo procurando a homogeneização das diferentes culturas existentes se pode entender também como um processo de “hegemonização cultural” da sociedade. Daí que tanto no período colonial quanto na primeira República a educação foi recorrida a cumprir o papel de instrumento de ideologização da sociedade.

Nos nossos dias a educação, ou seja, os sistemas, as políticas e os processos educativos tornaram-se questões centrais de maioria dos países do mundo face a degradação cada vez maior dos valores cívicos e morais assim como do próprio sistema de aprendizagem onde a jovem geração continuadora do processo evolutivo dos Estados é cada vez mais, mal preparada nas instituições públicas de ensino, de ponto de vista científico, técnico e tecnológico. Os estudiosos da educação e todos os cientistas sociais são chamados a reflectir sobre o processo de educação no mundo. Tornaram-se cada vez maior as discussões no seio académico e na sociedade os problemas sobre a qualidade de ensino tanto nos países desenvolvidos quanto nos chamados “subdesenvolvidos” ou em vias de desenvolvimento conforme a terminologia de consenso.

O próprio conceito de educação nos nossos dias se vai tornando cada vez mais ambíguo, quer no seu sentido lato ou mesmo no sentido restrito. A questão colocada continua a ser: O que é a educação e para que serve?

Várias são na verdade as possíveis respostas a esta questão e muitas delas podem ser válidas em dependência da base científica em que ela for analisada. Mas, contudo pensamos que é na sociologia, ou seja, nas teorias sociais onde poderemos encontrar uma resposta ou várias respostas que se aproximam mais à realidade da questão que nos é colocada.

Este nosso trabalho não visa explicar o que é a educação. O principal objetivo é discutir como o sistema educativo angolano foi instrumentalizado pelo regime político para a implementação e expansão ideológica bem como para a homogeneização cultural dos angolanos. O nosso foco são as políticas públicas no domínio da educação que foram implementadas durante a primeira República angolana, que culminaram no processo de *homogeneização cultural* e de *hegemonização cultural* através da educação no período pós-independência? Como estas políticas foram instrumentos do poder político para a homogeneização e/ou hegemonização cultural em Angola?

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

A politização da educação na 1ª República Angolana

Angola, assim como todos os países africanos colonizados por Portugal, tornou-se independente em meado da década de setenta do século XX. A independência de Angola ocorre num momento histórico específico da conjuntura política mundial. Vivia-se o clima da Guerra Fria que condicionou o desenvolvimento político e econômico dos Estados recém-independentes de África. Apenas duas opções com certo caráter de imposição se apresentava aos novos regimes políticos africanos: A via do desenvolvimento socialista com a antiga União Soviética à testa desta linha ou a de desenvolvimento capitalista com os Estados Unidos de América à cabeça.

O Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) que havia conquistado a independência de Angola em Novembro de 1975 oficializou a opção pela via de desenvolvimento socialista em 1976 na III Reunião Plenário do seu Comitê Central realizada de 23 a 27 de Outubro, tendo definido o Marxismo-Leninismo como ideologia partidária.

Logo após a independência o novo regime traçou como principal objetivo a destruição dos marcos do regime colonial em Angola e a construção de um país novo, um Estado novo que apenas seria possível com a formação do “homem novo”. Tudo que lembrava a colonização deveria ser mudado. O novo país deveria assentar numa estrutura política, econômica e social nova, diferente da estrutura colonial que excluiu a maioria da população no exercício da sua cidadania.

Como atrás nos referimos o país herdou do regime colonial português uma taxa de analfabetismo na ordem de 85%, a formação do novo homem encontrava assim o seu primeiro “handicap” e para transpor esta primeira barreira, o Estado angolano vai proclamar a Campanha Nacional de Alfabetização²². Que veria a ser a segunda política pública no domínio da educação na Angola independente, pois que a primeira foi a reformulação do sistema educacional e a nacionalização da educação.

O projeto de alfabetização era considerado uma prioridade do Estado dentre as várias tarefas que o novo regime deveria implementar, diferenciando-se do regime antecessor. Por

²² A Campanha Nacional de Alfabetização foi um movimento político-social de abrangência nacional do ponto de vista territorial e populacional. Toda a população angolana foi envolvida no projeto independentemente da etnia, raça, idade ou credo religioso e estendeu-se por todo espaço territorial das zonas urbanas às mais recônditas regiões rurais.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

esta razão apesar da responsabilidade da sua execução ter sido entregue ao Ministério da Educação através da Comissão Nacional de Alfabetização criada para este fim, a responsabilidade política era do MPLA como força política dirigente da sociedade angolana. A nova sociedade a ser construída não se compadecia com cidadãos analfabetos.

Se por um lado a Campanha Nacional de Alfabetização visava incluir no projeto de cidadania os excluídos de ontem por outro lado este projeto visava também a formação de uma mão de obra com alguma qualificação capaz de contribuir para o processo de reconstrução do país. Porém o principal objetivo era o da formação da consciência política e ideológica da população angolana. Ambrósio Lukoki, o primeiro Ministro da Educação de Angola, citado por Laurindo Vieira afirmou:

A alfabetização como tarefa prioritária da Educação, é um ato político, econômico social e cultural. É parte integrante das conquistas do nosso povo, das conquistas do MPLA, é um ato que dignifica o homem angolano, um ato de responsabilidade e de desenvolvimento do nosso país, que é um fator importante. Neste sentido sendo ato político, econômico, social e cultural, a alfabetização embora com dificuldades encontrou no nosso povo entusiasmo e aquele espírito de sermos angolanos de sermos militantes de sermos homens responsáveis, de sermos povo a procura da ciência, do conhecimento científico. (Jornal de Angola 15 de abril de 1977)

As palavras do então Ministro da Educação mostram por si quão importante era este projeto para o regime angolano e qual era a dimensão política e social da Campanha para o partido que governava a República de Angola.

Para a concretização do projeto político do MPLA depois da oficialização da via de orientação política e ideológica feita em Outubro de 1976, em Dezembro de 1977 o MPLA se constituiu num partido marxista-leninista com a realização do seu primeiro Congresso. À sua designação foi acrescida a nomenclatura “Partido do Trabalho”, passando a designar-se: MPLA Partido do Trabalho, que os próprios documentos do partido o definiam de seguinte forma:

O MPLA- Partido do Trabalho é o partido da vanguarda da classe operária que une numa aliança sólida os operários, os camponeses, os intelectuais revolucionários e outros trabalhadores dedicados à causa revolucionária do proletariado visando materializar o objetivo estratégico que é a construção da sociedade socialista. (in Estatuto do MPLA-Partido do Trabalho).

A opção de desenvolvimento socialista feita pelo MPLA entendia-se como a única via capaz de trazer para os angolanos o bem estar social e a dignidade perdida durante a

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

colonização portuguesa. Para a classe dirigente do MPLA, a outra via era tida como a de continuidade da opressão, da exploração e da exclusão. A cópia de modelos políticos de países europeus e asiáticos introduzidos em África sem tomar em conta as realidades econômicas, sociais e culturais dos seus países constituiu um sério problema para os africanos.

Para a persecução dos seus objetivos, o MPLA começou por nacionalizar a economia do país, criando aquilo que chamavam de base socialista da economia. Todas as empresas estratégicas do país foram nacionalizadas e as grandes empresas do capital privado foram confiscadas e acusadas de estarem ao serviço dos inimigos da revolução. Começava assim a grande intervenção do Estado na economia nacional.

Uma vez concretizada a questão econômica, o MPLA iniciava assim a criação das premissas ideológicas da construção de uma sociedade rumo ao socialismo, para tal necessitava estender a sua base ideológica no seio da população. Foram criadas organizações juvenis e de massas. Os jovens com a idade compreendida entre os 15 e 30 anos foram enquadrados na JMPLA, organização juvenil do MPLA, que em 1978 passou a designar-se JMPLA-Juventude do Partido. As crianças a baixo dos 15 anos foram enquadrados na OPA, Organização dos Pioneiros de Angola e que passou a chamar-se mais tarde de Organização dos Pioneiros Agostinho Neto em homenagem ao primeiro Presidente da República de Angola, falecido aos 10 de Setembro de 1979 em Moscovo, vítima de um câncer no pulmão. Enquanto isso as mulheres eram filhadas na Organização da Mulher Angolana, OMA, e todas estas organizações de massas se encontravam sob direção do MPLA. Nenhuma outra organização social, juvenil, estudantil ou de qualquer outra natureza poderia existir em Angola se não fossem aquelas que o MPLA orientava e dirigia. Toda a população angolana encontrava-se de uma ou de outra forma filhada a alguma organização partidária ou de massas do MPLA. A liberdade de exercício político não era exercida. Qualquer ideia ou opinião divergente ao do partido no poder era considerada contra revolução.

É neste clima político e social que o MPLA procura criar o Estado-nação em Angola. Os movimentos de libertação nacional criados para lutar contra a colonização portuguesa e que foram signatários com o MPLA dos Acordos de Alvor em Janeiro de 1975 visando a transição do país do regime colonial à independência foram “diabolizados” e cunhados de “fantoques” ao serviço do imperialismo internacional. O exercício da atividade política fora do MPLA foi proibido, assim como a formação de partidos políticos. Foi criado um sistema de partido único

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

e todos os angolanos de todas etnias, regiões, classes sociais, raças, crença religiosa e idade deveriam de uma ou de outra forma filharem-se ao MPLA e às suas várias organizações de massas e juvenil. Incentivou-se o slogan político: «MPLA é o Povo e o Povo é MPLA».

Como podemos ver o MPLA acabava de se tornar um partido político hegemônico, assumindo unilateralmente a direção do Estado e da sociedade em nome de toda a população angolana mesmo para aqueles que não se reviam com a orientação da sua linha política e para fortalecer os pilares do regime foi legitimado o papel dirigente do MPLA nos domínios político, econômico e social, com a introdução na Lei Constitucional aprovada em 1978, do seguinte texto:

Toda a soberania reside no Povo Angolano. O MPLA-Partido do Trabalho constitui a vanguarda organizada da classe operária e cabe-lhe como Partido marxista-leninista, a direção política, econômica e social do Estado nos esforços para a construção da sociedade socialista (CORREIA E SOUSA, 1996, p. 155 *apud* VIEIRA, 2007, p.155).

O sistema educativo como instrumento da hegemonização e homogeneização cultural

Com a hegemonização política da sociedade, sendo o MPLA a única força política legal no país, um dos elementos chave encontrado para a expansão da ideologia marxista-leninista foi o sistema educativo. Como o MPLA vai instrumentalizar a Educação para os seus propósitos políticos e ideológicos? O primeiro passo para este objetivo foi a nacionalização do sistema educativo angolano. Em Dezembro de 1975 foi promulgada a Lei nº 4/75 de 9 de Dezembro, que nacionaliza todo o sistema de educação e ensino. E por força desta lei o Estado chamou para si toda a responsabilidade da educação através do Ministério de tutela, sob orientação do MPLA (VIEIRA, 2007, p.103).

O novo sistema educativo tinha que ser diferente em relação ao sistema colonial. Dois princípios constituíam os pilares deste novo sistema: a obrigatoriedade e a gratuidade. O ensino se tornava assim obrigatório e acessível para toda a população angolana, ao contrário do que aconteceu no período colonial. E somente o Estado era responsável pelo processo de formação, colocando por fora desta responsabilidade (as Igrejas como vinha acontecendo) e as Instituições privadas. O principal objetivo era a formação do “homem novo” despidido de todos os preconceitos da sociedade anterior visando a construção do socialismo.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Com o alargamento da gratuidade e acessibilidade ao sistema de ensino, como dizia Laurindo Vieira, a escola tornou-se um lugar de socialização e de aquisição de novos saberes para todas as crianças angolanas sem distinção de carácter étnico, racial, cultural, religioso, de idade ou sexo. E, em função desta “nova escola” e perante o discurso político de igualdade social frequentemente utilizado na época, as diferenças raciais, étnicas, religiosas e culturais entre crianças de diferentes estratos sociais foram uniformizadas (VIEIRA, 2007, p. 106)

Foram eleitos os “heróis da pátria”, individualidades da vida política do MPLA foram indicadas pelo partido como heróis nacionais de diferentes estratos sociais, aos quais todo o povo e, sobretudo as crianças, deveriam honrar e glorificar. Hoji ya Henda como patrono da juventude angolana; Deolinda Rodrigues, a heroína símbolo da mulher angolana; o Pioneiro Augusto Ngangula, o herói das crianças, para citar apenas alguns exemplos. A nova sociedade socialista tinha como pressuposto a formação do “homem novo”, recuperando os valores da cultura nacional negados pelo colonizador.

Num país multi-étnico como é Angola, estes valores diferenciam-se de uma região para outra. O principal dentre todos estes valores é o uso das línguas africanas, que nas circunstâncias políticas da época, este uso da língua em determinados meios era tido como manifestação do tribalismo e do regionalismo e as crianças eram incentivadas a falar a língua portuguesa, considerada pelo regime como sendo a língua de comunicação entre os angolanos, por isso ganhou a denominação de “Língua veicular” porque para o regime político o português era considerado o veículo para a comunicação entre os angolanos, uma vez que são várias as línguas faladas em Angola. Este mecanismo ao invés de contribuir para o resgate dos valores culturais angolanos contribuiu na negação da cultura africana e cimentou ainda mais o uso da língua portuguesa no país criando uma homogeneização da cultura num país multicultural. A escola será um instrumento valioso nas mãos do regime para esta homogeneização cultural.

Se a obrigatoriedade do ensino primário e a gratuidade do ensino a todos os níveis são princípios positivos do novo sistema de educação, muitos são os elementos que marcaram negativamente este sistema tendo contribuído na sua instrumentalização política e ideológica, o que contribuiu na hegemonização e homogeneização cultural, idealizadas pelo partido dirigente da sociedade angolana.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

O MPLA, apesar de se definir partido marxista-leninista, não soube aproveitar a sua ideologia para resolver muitos dos problemas que a sociedade enfrentou nos anos seguintes à independência. A euforia política e o impensável desejo de aniquilar todas as marcas da colonização influenciaram negativamente o sistema de ensino. É na antiga sociedade que se encontra a essência do surgimento do novo, o que quer dizer que nem tudo da antiga sociedade deveria ser jogado fora para construir o novo. Não precisava “jogar na lixeira” tudo que era do regime colonial e até mesmo no domínio da educação. Com a nacionalização da educação e ensino em Angola e a aprovação do novo sistema educativo, foram substituídos os currículos, os programas, os conteúdos e consequentemente os manuais escolares. Os novos manuais eram de cor vermelha e amarela com as letras escritas na cor preta, representando as cores da bandeira do MPLA e por sinal as mesmas que tinham passado para a bandeira nacional. Na parte posterior da capa dos manuais escolares tinha a seguinte frase: “*Estudar é um dever revolucionário*”. O primeiro passo do processo da ideologização começava na escola com o simples contacto com o manual escolar.

Ainda relacionado aos manuais escolares, os conteúdos políticos e ideológicos estavam presentes em todos eles. Quais todos os temas abordavam conteúdos como os valores cívicos, morais, como “amor à Pátria”, “fidelidade aos objetivos da revolução” e da construção do socialismo, “honra e glória aos heróis”. Nestes mesmos manuais todos os heróis do MPLA são elevados ao grau de heróis nacionais. As datas históricas do MPLA são consideradas feriados nacionais. O regime político vai utilizar a educação para perpetuar os processos de homogeneização e hegemonização simultaneamente. Como frisou Laurindo Vieira (2007, p.110):

Os livros didáticos são transformados em instrumentos privilegiados do poder, para a ideologização da educação e o elo importante através do qual a partidarização do ensino começa a tomar forma. Assim tal como na época colonial onde os livros didáticos funcionavam como veículos que impulsionavam o sentimento de unidade em torno do império colonial, o MPLA embora querendo romper com os signos do sistema colonial de ensino acabou por assimilar alguns elementos da política colonial, e tal como o colonialismo utilizou os manuais didáticos com o fim de criar o sentimento de unidade nacional em torno dos seus objetivos.

Os currículos escolares e os programas das disciplinas foram montados com o objetivo de uma formação ideológica visando a construção de uma sociedade socialista. Algumas disciplinas como História de Angola refletiam a História do MPLA e não a do País como um todo, e ela foi ensinada de acordo à visão partidária do MPLA. Figuras e fatos históricos

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

importantes foram deixados fora dos conteúdos de História de Angola que se ensinava na escola por razões de ordem política e ideológica. Assim pensava-se em estimular sentimentos de amor aos heróis do MPLA e ódio e repulsa às outras figuras históricas, chamadas (usando a terminologia política da época) de “inimigos da revolução angolana”. Parafraseando Xavier Bonal citado por Laurindo Vieira (2007, p.11): “Os valores transmitidos pela nova escola angolana não deixam de ter uma analogia com os valores veiculados pela escola de massas”, porque um dos objetivos desta escola é de criar valores de interesse estatal e nacional, havendo assim nestes sistemas, transmissão de valores da nação adaptados ao currículo.

Não há nenhuma dúvida de que o País precisava de um novo sistema educativo e de uma nova escola. E concordamos plenamente com a ideia segundo a qual a tarefa de educação é uma responsabilidade do Estado angolano e por esta razão a Educação foi nacionalizada logo no início da 1ª República. A situação vivida no período colonial deveria de fato ser corrigida, o que no nosso entender não significa que a nacionalização da Educação deveria ser a sua partidarização. Mas na República Popular de Angola (designação da 1ª República), o Estado e o Partido MPLA se confundiam no processo de hegemonização política, social e cultural.

A gratuidade de ensino e as facilidades de acesso, aliadas ao fato da Educação ter sido definida como prioritária nas tarefas do Estado proporcionou uma explosão escolar (elevado número de alunos perante uma gritante escassez de infraestruturas, professores e material escolar). Perante esta situação, algumas medidas foram tomadas: A improvisação de salas de aulas, o recrutamento de cidadãos com certo nível de escolaridade para a função de docência (sem um prévio treinamento) e a “importação” de “professores” dos países chamados socialistas com maior destaque para Cuba, com a implementação do Brigada Che-Guevara. Outros professores vieram da ex URSS, da Alemanha Democrática, da Bulgária e do Vietnã, a maioria não falava a língua portuguesa, que era o primeiro dos vários constrangimentos e contrariedades.

O segundo, são cidadãos que vinham de culturas adversas às diferentes culturas de Angola e presume-se que alguns nunca tenham exercido qualquer função de docência nos seus países de origem dada a dificuldade que encontravam na transmissão de conhecimentos. Num processo tão complexo como o de Ensino-Aprendizagem, o principal elemento em

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

comum na atuação destes “professores” em Angola era a ideologia. Fator que contribuiu negativamente no projeto da construção e formação do “homem novo”.

A 1ª República angolana foi caracterizada pela consolidação do poder político do MPLA através do processo da ideologização de toda população angolana com a implementação de novos valores (alheios à sua cultura) visando a construção de uma sociedade que se esperava socialmente mais justa. Na verdade algumas franjas importantes da sociedade foram excluídas deste projeto. Com a legitimação do MPLA como partido da vanguarda da sociedade angolana começava o processo da homogeneização política, social e cultural e cabia à Educação a tarefa de veicular os valores de amor à Pátria e dos ideais do partido enquanto instrumento de ideologização.

Considerações finais

Mesmo sem querer fazer história da educação em Angola, pois não é este o foco deste trabalho, para compreensão do processo e do contexto histórico em que se enquadra a nossa abordagem, fizemos recurso ao processo de educação e ensino no período colonial e ficou suficientemente demonstrado que durante todo o período colonial, o regime não se preocupou pela educação dos angolanos e o sistema utilizou várias formas para retirar ao angolano a sua identidade inculcando nele uma (identidade) subordinada à identidade cultural do colonizador. E a educação foi um instrumento privilegiado de aculturação dos angolanos. Por outro lado, em nome da nação portuguesa, os angolanos foram obrigados a abandonar as suas culturas e assimilarem a do colonizador na tentativa da homogeneização cultural de todo o espaço imperial português, as culturas endógenas, locais desapareceriam. Em parte se conseguiu, mas vários povos de Angola continuam a preservar suas culturas, e as línguas angolanas continuam a ser faladas, em algumas regiões mais que noutras por razões históricas.

Com a independência nacional, se por um lado se procurava aniquilar todas as marcas da colonização portuguesa, por outro lado se estava a materializar as mesmas práticas do colonizador. Na tentativa de se criar um Estado-nação, o MPLA levou avante um processo de homogeneização cultural através da ideologização da população.

A política de exclusão social de uma parte dos angolanos que não se identificavam com linha política e ideológica do MPLA, no lugar de consolidação de uma nação foi um grande

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

obstáculo ao processo de unidade nacional, num país multi-étnico e multicultural. A ideia da formação do Estado-nação através da ossificação da diferença por via ideológica não favoreceu a unidade da nação, acentuou ainda mais as diferenças que foram aproveitadas por algumas forças políticas angolanas, incentivando o surgimento de signos de identificação não à “nação” no seu todo, mas aos particularismos étnicos e regionais em alguns casos, fruto da fragilidade da construção do Estado-nação, como bem frisou Laurindo Vieira. (Vieira, 2007:197). Na intenção de se fazer justiça, com políticas afirmativas, muitos erros e várias injustiças foram cometidas durante a vigência da 1ª República. Foi a guerra contra a colonização que uniu os angolanos, e será também a guerra entre os próprios angolanos que impediu o programa estruturante de desenvolvimento político, econômico e social no pós independência. Num clima de relativa democracia e de paz que atualmente se vive em Angola, importante seria repensar como a educação poderá impulsionar o desenvolvimento do país no seu todo.

Referências

FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

_____. Educação como Prática da Liberdade. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 50. ed. rev. e atual., 2011.

GEERTZ, C. (1989), A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos Científicos.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Maquiavel - Notas sobre o Estado e a Política. vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HAAL, Stuart. Da Diáspora, identidades e mediações culturais. Org.: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003..

_____. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INIDE. Informação sobre a implantação do novo sistema de educação, reforma educativa do ensino primeiro e secundário em Angola, Luanda, 2009.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Ministério da Educação Princípios de Base para A Reforma do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola, 1978.

Ministério da Educação. Plano de Acção Nacional de Educação para Todos, Luanda, 2001.

SAMUELS, Michael Anthony. A História do Ensino em Angola [1878-1914]. Luanda: Mayamba, 2011.

SEBASTIÃO, J. Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. A Escola como local de trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

VIEIRA, Laurindo. Angola: a dimensão ideológica da educação 1975-1992. Luanda: Editora Nzila, 2004.

ZAU, Filipe. Do Acto Educativo ao Exercício da Cidadania, Luanda: Mayamba, 2012.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

CURRÍCULO, SEXUALIDADE E PEDAGOGIA *QUEER*: APRENDIZAGENS FRONTEIRIÇAS

Dr. Sandro Soares de Souza
sandrosoaresd@hotmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Ms. Valdênia Pinto de Sampaio Araújo
valdeniasampaio@gmail.com
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento
romario_rawlyson@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Elisângela da Silva Fernandes
elis-fernandes21@hotmail.com
Universidade Estadual do Piauí – UEPI

Vanessa Stefanne Bastos Marques
nessasbmarques@hotmail.com
Universidade Federal do Piauí - UFP

Compreendendo o currículo: a metáfora da linguagem

Perguntas não nos faltam na busca de compreender o que quer que seja o currículo; na verdade, acreditamos mesmo ser impossível compreendê-lo sem a prática da desconfiança, da dúvida, da crítica, da eterna incerteza. E nessa busca de tentar entender o currículo recorreremos a um domínio metafórico. Neste sentido, Sandra Corazza (2001, p. 10) nos propõe pensar o currículo através da metáfora da linguagem, e assim entendê-lo como prática discursiva, como texto. Ao atribuir condição de linguagem ao currículo é importante elucidarmos que a natureza de sua discursividade é

[...] ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e atribuir-lhe sentidos. Que se sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “pedagogia”, e inclusive “currículo”.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Ter o currículo como linguagem é compreendê-lo como um artefato que fala, que produz significados, e como a linguagem que o produz, o significado não deve ser concebido com algo estável. O currículo produz significados cambiantes, uma vez que tais significados são produzidos na intensa teia do tecido social. Como linguagem, o currículo fala, e como artefato que fala o currículo quer dizer alguma coisa, e nessa condição de linguagem o currículo pode revelar ou ocultar significados a partir de sua fala.

Assim, o interesse de nossa análise constitui-se principalmente no seguinte questionamento: o que o currículo quer dizer? E nisto cabe também argumentar que quem fala, fala de um lugar, fala de um espaço-tempo, e desta forma, questionamos também, de que lugar o currículo fala? Em que tempo são produzidos seus significados? O currículo como prática discursiva produz sentidos e significados, e do ponto de vista analítico ao nos aproximar dessas práticas de significações buscamos

[...] flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artifícios de sua construção, para “decifrar” os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido [...] (SILVA, 2010, p. 18).

Nessa analítica do que o currículo quer dizer, na busca dos rastros de sua prática discursiva de produção social de sentidos e significados é que podemos compreender que o currículo relaciona-se intrinsecamente com as relações de poder dentro e nas margens dos contextos culturais em que se insere.

As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações sociais de poder. Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inesperável entre significação e relações de poder (SILVA, 2010, p. 23).

Se em sua prática discursiva o currículo produz significados, podemos fazer a pergunta, por que estes e não aqueles significados? E a partir desta questão norteadora podemos pensar o currículo como um local de disputa, que seleciona quais significados devem reverberar em sua linguagem e quais devem ser excluídos, e nesta disputa torna-se evidente as relações sociais de poder em torno do currículo. Ao selecionar as produções de sentido, e, portanto as experiências que produziram esses sentidos, podemos compreender que o currículo fabrica o sujeito.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

O sujeito é constituído [] pela verdade. Em um mesmo e único nível de análise, instituições, poderes e saberes vinculam-se com formas de reconhecimentos, isto é, como um certo tipo de subjetivação. Subjetivação que se constitui, e é efeito de experiências reais que experimentam o sujeito; constituição que depende da forma

que o sujeito assume no jogo de verdade, em um momento histórico dado (CORAZZA, 2001, p. 62).

O currículo é, portanto, numa analítica proposta por Foucault (1988), um dispositivo de saber-poder-verdade que articula em sua discursividade as experiências produtores de sentido que irão fabricar o sujeito. Essas experiências são selecionadas através das relações de poder e são produtores da verdade que irá constituir o sujeito. O currículo articula os saberes/experiências que o compõe e ao mesmo tempo produz conhecimentos dos alunos, professores e demais partícipes de sua teia discursiva. Como dispositivo que produz o sujeito, ousamos perguntar que sujeito o currículo quer formar?

Ao longo da modernidade, as concepções de sujeito e verdade eram absolutas, estáveis, numa perspectiva de concepção pura. O desafio que propomos é pensar que tais concepções permeiam a discursividade do currículo numa condição cambiante. A metáfora do currículo texto, não pode reduzir este à lógica de um único texto, a metáfora do currículo que fala, que deseja, que quer, não pode reduzir este a um único jeito de falar, a único desejo. É necessário pensar o currículo a partir da diferença.

É a partir deste desafio que propomos pensar o currículo através da Pedagogia *Queer*, que embora esteja atrelado as formas de problematizar a sexualidade pode nos fornecer perspectiva para (re)pensar a educação. Isto posto, antes de iniciarmos nossa incursão pela Pedagogia *Queer* procuraremos refletir acerca da seguinte questão: O que o currículo para educação sexual no Brasil diz?

O que o currículo para educação sexual no Brasil diz?

Seguindo a metáfora do currículo como linguagem, propomos analisar o currículo para a educação sexual no Brasil através da discursividade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Orientação Sexual (BRASIL, 1997). A escolha deste documento deve-se ao fato dele constituir-se como discursividade oficial para a orientação dos procedimentos didáticos relacionados à sexualidade.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Neste sentido na perspectiva de Foucault (1988) compreendemos que os PCN legitimam uma verdade sobre o sexo, codificam os conteúdos e qualificam os interlocutores. Rompendo com a hipótese repressiva Foucault (1988) recusa a ideia de um suposto silenciamento sobre o sexo, em sua História da Sexualidade ele nos chama a atenção para a proliferação dos discursos sobre o sexo que buscam controlá-lo de maneira cada vez mais eficaz.

Os PCN, no que tange a sexualidade, reverberam o discurso do “sexo seguro” numa perspectiva policialesca e higienista.

A partir dos anos 1980, o não tão novo “sexo bem educado” passou a ocupar territórios vizinhos aos controles higiênicos e morais, segundo a nomenclatura do ‘sexo saudável’ e do ‘sexo seguro’. Á primeira vista, a ênfase na saúde, na responsabilidade e no binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida pela singela ideia do “bem viver”. Entretanto, uma análise mais atenta demonstra os desdobramentos do biopoder definindo o “sexo não educado” como aquele que poderá trazer riscos e descontrole para a população em geral – patologias sexuais, gravidez indesejada e práticas sexuais às margens da heterossexualidade normativa ou da heteronormatividade (CÉSAR, 2011, p. 276).

Como Foucault (1988) nos assegura o discurso governamental utiliza-se de supostos perigos para poder incitar os discursos sobre o sexo e assim controla-lo de maneira mais eficaz. Neste contexto é importante destacarmos como o texto dos PCN está repleto de expressões como “prevenção”, “problemas graves” e “questões polêmicas” que caracterizam o contexto eminentemente perigoso no qual estão inseridos as crianças e os jovens. O documento de Orientação Sexual dos PCN trata, pois de

[...] proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções []; em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele (FOUCAULT, 1988, p. 37).

Colocar a sexualidade em discurso, produzir uma verdade sobre o sexo, exercer práticas de governamentalidades dos corpos e da sexualidade são as características centrais de nossas análises acerca práticas curriculares discursivas de produção de sentidos propostas pelos PCN de Orientação Sexual. Ao longo da história da educação, da história da sexualidade as técnicas polimorfos de poder foram se multiplicando, se renovando, se aperfeiçoando. Em torno dos perigos, o controle se modificava, se intensificava. No caso dos PCN o documento

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

deixa nítido desde sua apresentação o perigoso contexto das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's), de gravidezes precoces e indesejadas, e de abusos sexuais.

Ao caracterizarmos desta maneira o cenário perigoso na qual a sexualidade esta imersa, não queremos afirmar que estas questões não são relevantes no processo de construção de práticas educativas sexuais, todavia é importante ressaltarmos que dessa forma a sexualidade fica envolta apenas por aspectos negativos. Ao marcar o sexo como prática perigosa o Estado, a escola e a família, reforçam as práticas de governamentalidades sobre os corpos e a sexualidade.

Distantes dessas concepções, compreendemos que, embora permeado por riscos, o sexo é uma prática que nos desperta prazer. No âmbito da governamentalidade, a sexualidade e os prazeres são regulados, os riscos são intensificados, a sexualidade é classificada entre condutas boas e más, entre práticas sexuais saudáveis e nocivas enfim, é demarcado o lícito e o ilícito.

Como propor uma educação cuja sexualidade escapa, não se fixe, seja fronteira, onde vivenciar essas experiências não signifiquem riscos à saúde dos corpos, na qual o indivíduo ao mesmo tempo em que exerça sua sexualidade de maneira livre também exerça o cuidado de si e do outro, é sobre estas questões que debateremos na seção seguinte.

Sexualidade e Pedagogia Queer: aprendizagens fronteiriças

E o que quer o currículo? Que sujeito ele quer fabricar? A partir do projeto ilustrado da modernidade, a escola (o currículo escolar), dentre outras instituições, operou através de mecanismos disciplinares para forjar no corpo dos alunos/das alunas a sexualidade heteronormatizada. Mas, afinal, qual a responsabilidade da escola diante das governamentalidades dos corpos e da sexualidade? Antes disso, terá a escola alguma responsabilidade?

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e suas proibições fazem sentido, têm 'efeitos de verdade', constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, 2001, p. 21).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

O currículo escolar não pode ser concebido como algo neutro, desinteressado, o currículo quer alguma coisa. Na verdade, como educadores, estamos imbricados ao currículo, confundindo-nos, distanciando-nos, ou, ainda, contrapondo-nos aos seus interesses. A escola tem responsabilidade sobre os sujeitos que ela fabrica. Pensar assim, não é novidade, vários discursos bem intencionados têm pretendido, a partir dessa premissa, a inclusão dos desviantes, dos anormais dentro do currículo escolar. Mas numa perspectiva pós-estruturalista é necessário duvidar de qualquer discurso, até mesmo, desses da inclusão, talvez principalmente desses.

A inclusão pode ser vista como primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. (VEIGA-NETO, 2011, p.113, grifos do autor).

Incluir para excluir, o outro passa a ser aceito – aceito não, tolerado –, há uma obrigatoriedade do diálogo, a permanência dos dois em um mesmo espaço é forçosa para que se evite o conflito. Em um Currículo *Queer*, o conflito é priorizado em detrimento da pacificação arbitrária.

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. [...] A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2004, p. 48).

Nesse sentido, o Currículo *Queer* é um dispositivo problematizador das diferenças, desestabilizador de verdades, dá preferência ao conflito, aos processos de questionamento do outro, as formas de constituição do outro, a trama de poderes e contrapoderes que está implicada ao processo de formação dos sujeitos. No Currículo *Queer* não basta saber que o

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

mundo é multicultural, é necessário discutir como, sobre que disputas, sobre que circunstâncias esse mundo foi produzido.

Agora, estando apresentada de certa forma a que se propõe um Currículo/Pedagogia *Queer*, não é demais, também, esclarecer o que significa o termo *Queer*.

‘Queer’ pode funcionar como substantivo, adjetivo, verbo, mas em qualquer caso se define contra o “normal” ou normatizador. A teoria queer não é um quadro de referencia singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual. (SPARGO, 2006, p. 8).

Ao opor-se à normatização, o sujeito *Queer*, situa-se nas fronteiras, nas margens, não se furtando dos perigos de ser um viajante. O sujeito *Queer* rejeita a unidade e as mesmidades, recusa o *ser* e assume o *dever*. *Queer* é uma forma de contrapoder, de resistência; lutar contra si mesmo, contra qualquer desejo de se fixar; arrancar raízes e vagar nos entrelugares, e, por que não, também, nos não-lugares. E, assim,

Celebrar os prazeres – e até mesmo os perigos – da confusão de fronteiras. [...] Estimular [...] a divisão, a multiplicação, a proliferação. Em vez da recomposição de integridades e totalidades perdidas, privilegiar as operações de desmontagem e remontagem, de decomposição e recomposição. (CORAZZA; TADEU, 2003 p. 12).

Pensar em um Currículo *Queer* é colocar-se permanentemente em movimento, é não engessar o currículo em molduras, não engavetá-lo, não sacralizá-lo. Significa duvidar constantemente de seus objetivos e, sobretudo, jamais colocar-lhe um ponto final. Um Currículo *Queer* assume a provisoriabilidade das verdades, descortina as relações de poder, questionando-as, fraudando-as, estabelecendo linhas de fugas. Esperamos que um Currículo *Queer* possa

[...] desestabilizar as ‘verdade únicas’, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura, na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas. (FURLANI, 2003, p. 69).

Sem passar ao largo das questões de poder, obviamente o Currículo *Queer* quer alguma coisa: também pretende a formação de um sujeito. O que ele propõe por diferencial é justamente a incompletude desse processo de educar, é a formação do sujeito em trânsito. Um Currículo *Queer*, ao passo que oferece linhas de chegada, multiplica os pontos de partida. Não

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

há conhecimento certo, legítimo; no Currículo *Queer* o conhecimento escapa, flui, não se fixa, escorre, transborda, esvazia-se e evapora, perdendo-se entre os espaços e não espaços, preenchendo esses, ao mesmo tempo em que cria novas lacunas.

Eis o que nos traz essa estranha Pedagogia *Queer*, sua demanda, seu agenciamento, esse rizoma é

[...] do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as

normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. (MISKOLCI, 2012, p. 67)

Enfim, precisamos de uma Educação *Queer* que “aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam horizontes de possibilidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 137). Horizontes de possibilidades, o que precisamos não é de uma educação sexual que imponha limites fixos, prescreva certo e errado de maneira arbitrária. Precisamos de uma educação sexual na qual as crianças e os/as jovens possam refletir sobre as possibilidades de seus corpos, possibilitem a vivência de uma sexualidade fronteiriça, que se permita o prazer. E que paralelo a esse viver livre possam compreender a partir de suas próprias experiências a necessidade do cuidado de si e do outro.

Considerações finais

Certamente, restam dúvidas sobre como pensar o Currículo *Queer*, mas é importante pensarmos, a partir dele, novas possibilidades para pensar o outro, sentir esse outro, e, assim, poder olhar outro a partir de dentro, como aquilo que, paradoxalmente, por não ser eu me constitui. Pensar também variadas formas de viver e sentir a sexualidade, vivê-la na fronteira e assim assumir que temos identidades transitórias, que somos sujeitos históricos e políticos em permanente (des)construção.

Fabricar uma Pedagogia *Queer*, uma máquina desejante, uma “arte de viver contrária a todas as formas de fascismo, quer já estejam instaladas ou próximas de ser [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 105), de maneira que se viva uma vida não fascista. Então, porque uma Pedagogia *Queer*? Um Currículo *Queer*?

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Porque o Currículo *Queer* é um ato de rebeldia contra a governamentalidades dos corpos e da sexualidade, a história da nossa sexualidade mostra que é possível escaparmos aos incessantes processos de normalização, mostra também como as técnicas polimorfos de controle se alteram para a garantia da norma. Nesse processo os PCN constituem-se numa política falaciosa em que ao mesmo tempo proclamam possibilidade de emancipação do sujeito, reforçam mecanismos de garantia da norma heterossexual.

Diante desse contexto, governamentalidades dos corpos e da sexualidade, apostamos no Currículo *Queer* como um processo de problematização das diferenças, contrariando, assim, as políticas de inclusão que propõem a aceitação incondicional das diferenças ou, ainda, a sua arrogante tolerância. O *Queer* desestabiliza as verdades, realçando as dúvidas, afirma a condição de estrangeiros de si, de viajantes, recusa fixações e raízes; ao contrário, o *Queer* faz brotarem rizomas, estabelecendo uma relação de fluidez com o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. IN: Branco, G. C.; VEIGA-NETO, A. **Foucault:** filosofia e política. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorine da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 21ª reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Repensar a política.** Rio de Janeiro: Forense, 2010. Coleção Ditos & Escritos, VI. Capítulo: Prefácio (Anti-Édipo), p. 103-106.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. IN: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. IN: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz T. da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria *Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pela diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPARGO, Tasmim. **Foucault e a teoria Queer**. Trad. Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazlin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorine da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

SEXUALIDADE: O QUE PENSAM ALUNOS E PAIS DE ALUNOS SOBRE OS TEMAS QUE DEVEM SER ABORDADOS NA ESCOLA

Esp. Márcia de Oliveira Menezes
marciaomenezes@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC

Andréa Carla Leite Chaves

Introdução

A sexualidade é um tema “polêmico” e necessário para se trabalhar nas escolas. Polêmico porque ainda carrega tabus, preconceitos e mitos que precisam ser considerados e necessários porque vem sendo abordado somente de maneira biológica, enfatizando apenas a anatomia e o funcionamento dos Sistemas Reprodutores do homem e da mulher e as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's).

A sexualidade é, sobretudo, uma *construção* que envolve um processo contínuo, e não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos (CARRARA, *et al* 2009).

Nesta perspectiva, Louro (2007) afirma que podemos entender que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais”, portanto não há nada de natural nisso e nem acontece da mesma forma com todas as pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 estabelece que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” [...]. No seu Art. 3º apresenta os princípios nos quais o ensino deverá se basear quando estabelece “o respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Assim, os Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN's) estabelecem a sexualidade como tema integrador que deve permear todo campo pedagógico por meio das diversas disciplinas e sugere o trabalho por meio de projetos. Além

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

disso, este documento preconiza a promoção de reflexões e discussões com professores, pais, responsáveis, equipe pedagógica no sentido de envolver toda a comunidade escolar. Para os PCN's a orientação sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. E o seu trabalho na escola se faz de forma transversal, problematizando, questionando, debatendo os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho (BRASIL, 2000).

Segundo a orientação sexual proposta nos PCN's, a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela invade a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles (BRASIL, 2000).

A escola, portanto, é um lugar propício para promover a orientação sexual, pela responsabilidade desta instituição na educação dos alunos em colaboração com a família e, também, como destacam Jardim e Brêtas (2006) a escola é um ambiente em que o adolescente passa grande parte da sua vida e é um dos principais elementos para contatos interpessoais, “deve contribuir para o desenvolvimento de uma educação sexual que promova no adolescente senso de auto-responsabilidade e compromisso com a sua própria sexualidade”.

A abordagem da temática sexualidade na escola tem ligação direta com a história de vida dos indivíduos (VITALLE, 2003). As aulas sobre o tema sexualidade, de acordo Vitiello (1995), devem ser ministradas por meio de metodologias participativas e dialógicas, baseadas na realidade sociocultural e desenvolvidas com criatividade intimista e lúdica.

Diante das considerações apresentadas, a escola, portanto, é um lugar propício para promover a orientação sexual, pela responsabilidade desta instituição na educação dos alunos em colaboração com a família e, também, como destacam Jardim e Brêtas (2007) é um ambiente em que o adolescente passa grande parte da sua vida e é um dos principais elementos para contatos interpessoais,

A importância em investigar os temas que os alunos e pais de alunos julgam importantes para ser abordado na orientação sexual da escola favorece a um enfoque mais significativo uma vez que parte das sugestões dos próprios alunos e “deve contribuir para o desenvolvimento de uma educação sexual que promova no adolescente senso de auto-responsabilidade e compromisso com a sua própria sexualidade” (JARDIM E BRÊTAS, 2006).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Procedimentos

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e terá como base a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados na análise dos resultados, pois para Neves (1996), a pesquisa qualitativa é direcionada de acordo com o andamento do trabalho e envolve o uso de técnicas padronizadas diferenciadas de coleta de dados, assumindo, portanto, a forma de levantamento para posterior aplicação. Portanto, será utilizado o questionário para coleta de dados.

A natureza da pesquisa se constitui como um estudo de caso no qual é escolhido um ambiente específico para o levantamento dos mesmos conforme afirma Gil (1991), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal José Mozart Tanajura, situada em Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia. Participaram deste estudo 118 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e 60 pais, mães e/ou responsáveis de alunos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário porque de acordo Gil (1991) é uma ferramenta de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas aos sujeitos da pesquisa com o intuito de coletar informações sobre conhecimentos, crenças, interesses, entre outros. Além disso, permite atingir um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

Portanto, nesta pesquisa, utilizou-se um questionário composto por 02 questões objetivas, seguidas de um espaço aberto para expor sua opinião. Assim, para os alunos iniciou com a sondagem sobre a existência ou não da Orientação Sexual na escola e como a mesma é trabalhada. Em seguida foi apresentada uma série de possibilidades de temas relacionados à sexualidade com o objetivo de que os alunos pudessem escolher aqueles que mais lhes interessam. Para os pais e/ou responsáveis a sondagem inicial foi saber a opinião deles para que o tema seja ou não trabalhado na escola onde seus filhos estudam, seguidos também de diversas possibilidades referentes ao tema que eles consideram importantes seus filhos aprenderem.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Os objetivos da pesquisa foram explicados antes da coleta de dados, bem como a importância da colaboração da participação de todos na investigação, informando, naquele momento, o direito a liberdade de não participar e a preservação do anonimato.

Aqueles que concordaram em participar da pesquisa assinaram ao termo de consentimento após ter sido lido e explicado.

Vale destacar que a opinião dos professores que lecionam na escola onde a pesquisa está sendo feita também serão consideradas e é de grande relevância no desenvolvimento desta pesquisa, entretanto devido a grande mudança no quadro de professores entre os anos de 2012 e 2013, a pesquisa com os mesmos está sendo iniciada e os dados estão ainda em fase de aplicação.

Resultados

Os dados da tabela 01 revelam o perfil dos alunos que participaram da pesquisa em relação à idade e sexo. Dos 118 alunos que responderam ao questionário 56 são do sexo masculino e 62 são do sexo feminino. A faixa etária deles compreende dos 11 aos 12 anos (22,88%), dos 13 aos 14 anos (58,47%) e dos 15 aos 16 anos (17,80%). Apenas 01 aluno não informou a idade.

Tabela 01- Perfil dos alunos do turno matutino do 6º ao 9º ano da Escola Municipal José Mozart Tanajura

SEXO	N	%
FEMININO	62	52,54
MASCULINO	56	47,46
IDADE	N	%
11 – 12 anos	27	22,88
13 - 14 anos	69	58,47
15 – 16 anos	21	17,80

Percebem-se nos dados acima que todos os alunos são adolescentes, de acordo a Organização Mundial de Saúde (OMS) “a adolescência inicia a partir dos 10 anos de idade” e é nesta fase que ocorre a capacidade de procriação (maturação sexual), portanto, a manifestação das características sexuais secundárias, conhecida como fase da puberdade e

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

que normalmente ocorre entre os 10 e 13 anos para as meninas e 12 e 14 anos para os meninos.

Em relação à abordagem da Orientação Sexual na Escola, 77,97% alunos afirmaram que a OS não é abordada, enquanto que 17,80% alunos disseram que a OS é abordada na Escola e 4,24% alunos não responderam. Dos estudantes que afirmaram a abordagem do tema, explicitaram a forma que o mesmo é abordado. Estes dados se encontram organizados na tabela 02.

Tabela 02- A Orientação Sexual é Abordada na Sua Escola? Como?

A orientação sexual é abordada na escola?	N	%
Sim	21	17,80
Não	92	77,97
Não respondeu	05	4,24
De que forma a Orientação Sexual é abordada?	N	%
	01	4,76
Apenas no início	02	9,52
Aulas de ciências	01	4,76
Doenças transmitidas	02	9,52
Filmes	06	28,57
Palestras e aulas	03	14,28
Vídeos	02	9,52
Vídeos pornográficos		

A Orientação Sexual na escola está sugerida no PCN, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dando autonomia aos próprios estabelecimentos de ensino para decidirem a forma de abordagem desta temática. Entretanto, conforme pesquisa realizada no Município de Jandira, no Estado de São Paulo, Jardim e Brêtas (2006) afirmam que “as instituições de ensino enfrentam dificuldades para a inserção de novas práticas em educação sexual, e muitas vezes deixam de oferecer um espaço para que ocorram debates sobre sexualidade”.

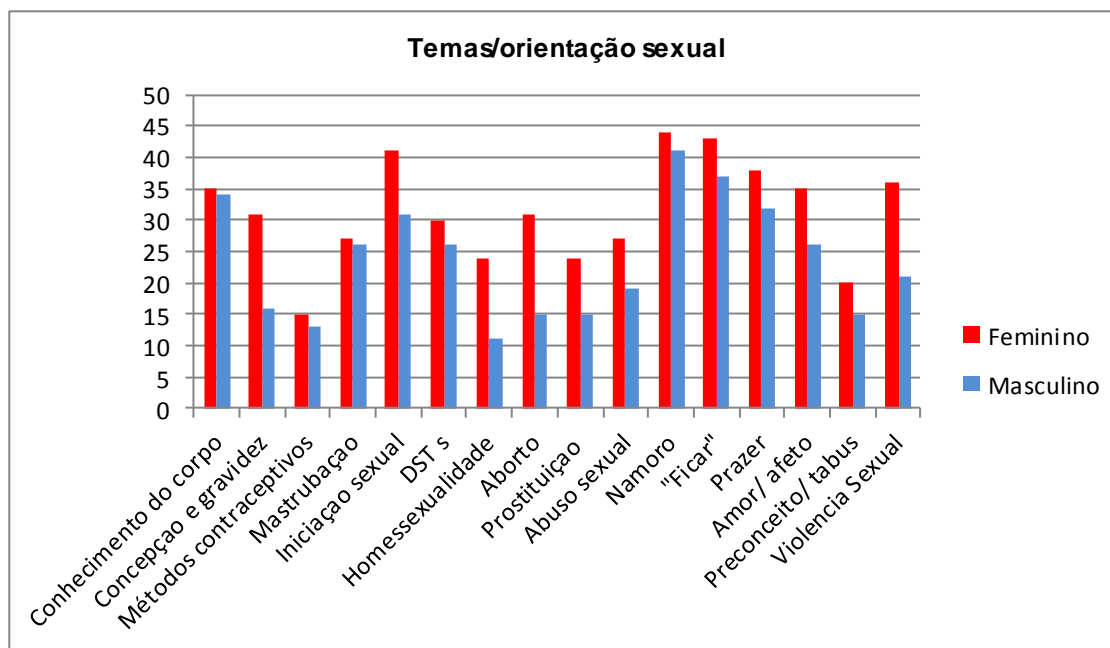
Sobre a forma que os alunos destacaram para apresentação da temática, as palestras e aulas foram as mais citadas (28,58%). Em relação às palestras, estas são feitas de formas isoladas, geralmente realizadas por convidados e por serem “episódicas e desprovidas de continuidade”, raramente modificam atitudes. O que foi constatado também por Jardim e

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Brêtas (2006) em pesquisa realizada em que sugere inclusive que esta prática (palestras) “sejam restritas no processo de trabalho sobre sexualidade”.

A respeito dos temas que os alunos gostariam de aprender, os mais citados foram namoro, “ficar”, iniciação sexual e conhecimento do corpo. Estes estão dispostos no gráfico abaixo e apresentam bastante similaridade de interesse para ambos os sexos.

Gráfico 1 – Sobre quais os temas você gostaria de aprender na Orientação Sexual



Ao analisar o gráfico, verifica-se que namoro (70,97%), “ficar” (69,35%) e iniciação sexual (66,13%), são respectivamente os temas de maior curiosidade entre as meninas. Para os meninos, os temas que mais se destacaram foram: namoro (73,21%), “ficar” (66,07%) e conhecimento do corpo (60,71%), seguido de iniciação sexual (55,36%). Este também foi apontado com relevância pelas meninas, apresentando (56,45%). Portanto há uma similaridade em relação aos temas namoro e “ficar” em ambos os sexos. Este interesse nos temas citados também foi identificado em pesquisa realizada por Tonatto e Sapiro (2002) com jovens de uma escola privada em Porto Alegre (RS), quando destacaram que o “ficar” é um tipo de relacionamento em que os adolescentes procuram como forma de buscar a afirmação de um papel sexuado no grupo, e desse modo, buscar também uma identidade sexual.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Constataram ainda que este tipo de relação fundamenta-se na atração física, no erotismo, na existência da “não exclusividade” e que estão intimamente ligadas as questões de gênero.

Em relação ao conhecimento do corpo, ainda segundo a pesquisa acima mencionada, os jovens que participaram da mesma, demonstraram a percepção de que “as modificações que estão ocorrendo na sua afetividade, valores e expectativas decorrem, também, de processos que estão promovendo a transformação do seu corpo em um corpo adulto, dotado de atributos sexualizantes”. Percebem também que o seu corpo é visto e/ou analisado pelos outros, exigindo, portanto, uma série de cuidados para ser aceito e desejado. Isto se justifica, pela preocupação com a aparência, pertinentes na adolescência e que estão associadas ainda aos discursos que proliferam na mídia (TONATTO e SAPIRO, 2002).

De acordo os dados, seguem na ordem de interesse pelos alunos do sexo feminino, os temas prazer (61,29%), amor e afeto (56,45%), aborto, concepção e gravidez obtiveram o mesmo percentual (50%). Aqueles pertencentes ao sexo masculino enfatizam na sequência: prazer (57,14%), iniciação sexual (55,36%), masturbação, amor e afeto que alcançaram a mesma percentagem (46,43%).

Para o tema aborto há uma discrepância, pois somente (26,78%) tem interesse no tema, o que não ocorrem com as meninas em relação ao tema masturbação com percentual semelhante ao dos meninos (43,55%). Os temas citados são de grande importância para o trabalho de OS nas escolas, pois pesquisas demonstram que a atividade sexual se inicia cada vez mais precocemente. Nos anos 90 a idade da primeira relação sexual do sexo feminino era de 16 anos e que 70% das adolescentes com 19 anos tiveram pelo menos uma relação sexual.

Em 2000, no Brasil, a média de idade da primeira relação sexual em meninas foi de 15 anos. Sobre isso, Vitale *et al* (2007) informam que diversos fatores pode influenciar de modo atribulado na saúde sexual e reprodutiva da adolescente, como: a gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis (DST), os acidentes, a violência, os maus tratos, o uso de drogas e a evasão escolar.

Importante salientar que neste estudo, concepção e gravidez foram citadas (50%) pelas meninas e apenas (28,57%) pelos meninos, demonstrando que a preocupação com este tema é mais significativa entre as adolescentes, enquanto que as DST tiveram percentual

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

parecido (48,39%) para o sexo feminino e (46,43%) para o masculino, portanto são temas que merecem atenção devido a iniciação sexual ocorrer cada vez mais cedo. Portanto, o exercício

da sexualidade é complexo e merece a atenção da escola porque como afirmam Vitalle e colaboradores (2007, p.14) que:

A sexualidade é, portanto elemento significante na formação da identidade da adolescente, manifestada por múltiplas identificações, como da imagem corporal, da descoberta do outro como objeto de amor ou desejo e da descoberta de si e das relações com os familiares, grupos e profissionais.

Os métodos contraceptivos foram citados por apenas (24,19%) entre as meninas e (23,21%) entre os meninos, talvez esteja associado por ser um dos assuntos mais abordados nas aulas de sexualidade, uma vez que pesquisas com professores comprovam os métodos contraceptivos como um dos temas mais importantes para ser trabalhado, conforme pesquisa realizada por Alves e Chaves (s/d) com professores de ciências da rede pública de Porteirinha/ MG ou como um dos temas mais fáceis para abordar na sala de aula, como comprova a pesquisa realizada por Brêtas e Jardim (2006) no município de Jandira/SP.

Em relação aos temas abuso sexual (43,55%) e violência sexual (58,06%), citados pelas meninas e respectivamente pelos meninos com percentual de (33,93%) e (37,5%), nota-se maior aproximação para a violência sexual, estes devam ser considerados na OS uma vez que dados comprovam através da pesquisa de Santos (S/D) que na cidade de Vitória da Conquista, das crianças e adolescentes atendidas pelo Programa Sentinela por abuso sexual foi de 31,26%, perdendo apenas para a agressão física que é de 36,36% durante o período de novembro de 2001 a outubro de 2004.

Os dados revelam que para os adolescentes do sexo masculino, preconceito/tabus e aborto (26,78%) e homossexualidade (19,64%) foram os menos citados. Para as adolescentes, a homossexualidade obteve (38,71%) enquanto preconceitos/tabus foi citado por (32,26%), portanto estes temas talvez tenham sido pouco citados porque como observa Carrara (2009) “a manifestação da sexualidade humana se dá quando somente o homem pode desejar a mulher e a mulher desejar o homem a partir de “instintos naturais” ou apenas de impulsos, genes ou hormônios”, confirmando assim o senso comum já impregnado nos alunos por

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

questões sociais e culturais. Por outro lado, o desinteresse apresentado pelos alunos a respeito dos tabus e da homossexualidade deva ser porque “a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual”, na perspectiva de Louro (2007, p.30) que ainda acrescenta,

A escola nega e ignora a homossexualidade e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância

Em relação aos pais e/o responsáveis pelos alunos, 65 participaram desta pesquisa. Destes, a maioria (93,85%) considera importante seu filho receber informações sobre OS na escola e apenas (3,08%) considera que não é importante, conforme dados apresentados na tabela 03.

Tabela 03 - Você acha importante seu filho receber informações sobre Orientação Sexual na Escola?

	N	%
SIM	61	93,85
NÃO	02	3,08
NÃO RESPONDEU	02	3,08

Dos 61 pais e ou responsáveis que responderam ser importante a OS para seus filhos, (73,77%) justificaram enquanto (26,23%) não justificaram. As justificativas estão apresentadas na tabela 04, inclusive dos que não concordaram com esta afirmação.

Tabela 04 - Por que você acha importante seu filho receber informações sobre OS na escola?

RESPOSTAS	N	%
Sim/sem justificativa	16	26,23
Sim/com justificativa	45	73,77
- Aprende a evitar doenças e gravidez indesejadas	5	11,11
- Há liberdade para falar com outras pessoas	2	4,44

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

- Há vergonha de ensinar para os filhos	10	22,22
- A escola orienta melhor	12	26,67
- Informa para não praticar o sexo	1	2,22
- É importante	7	15,55
- O mundo está evoluído	3	6,67
- Aprende coisa errada com os colegas e na internet	2	4,44
- Há violência	2	4,44
- Falta diálogo com os filhos	3	6,67
Não/sem justificativa	1	1,64
Não/com justificativa	1	1,64
- Acha que desperta a curiosidade dos filhos	1	100

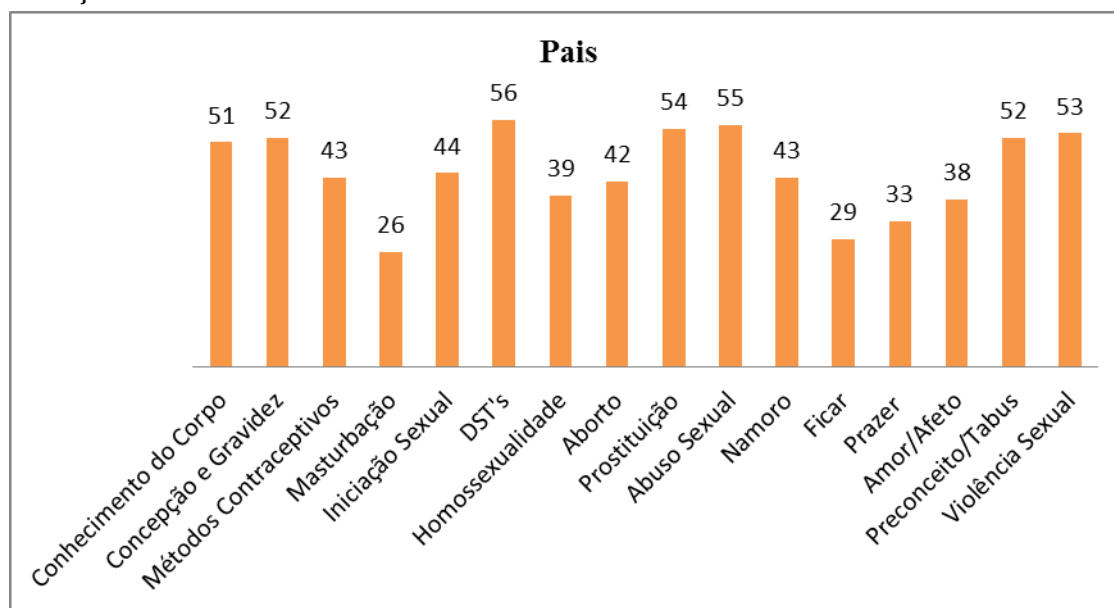
Importante destacar que a família, a sociedade e a escola, segundo Jardim e Bêtas (2006) “são as instituições básicas para o desenvolvimento das ações educativas, ajudando o adolescente a enfrentar as situações de risco”. Entretanto, os dados comprovam a importância da escola apresentada pela família (26,67%) e a ausência na orientação atribuída pela vergonha (22,22%), portanto, para Jardim e Bêtas (2006), “a família mesmo que não dialogue abertamente sobre sexualidade, é quem dá as primeiras noções sobre o que é adequado, ou não, por meio de gestos, expressões, recomendações e proibições”.

Em relação aquele pai que respondeu não ser importante a OS para seus filhos, conforme justificativa apresentada na tabela acima, Vitalle *et al* (2007) afirma que “a inclusão da OS nas escolas contribui para postergar a iniciação sexual e não há evidências de que o ensino estimule a adolescente a ter relações sexuais”.

Quanto aos temas apresentados pelos pais, os mesmos estão organizados no gráfico 02 e analisando-os percebemos que diferenciam bastante com os temas apresentados pelos alunos (namoro e “ficar”) uma vez que os pais e/ou responsáveis destacaram, DST, abuso sexual, prostituição e violência sexual. Estes temas exibem um sentimento de cuidado dos pais para com seus filhos, embora devam ser considerados pelo processo histórico, social, cultural e político que é influenciado na sexualidade de cada pessoa.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Gráfico 02 – Sobre quais temas relacionados a sexualidade você gostaria que seu filho recebesse informações na escola.



Considerações preliminares

A sexualidade está presente em todas as pessoas e na adolescência é percebida com maior intensidade quando ocorrem as grandes transformações no corpo e na mente desses indivíduos. Assim, o acompanhamento por meio da orientação e prevenção é fundamental e a escola exerce um papel importante neste contexto.

Portanto, a inserção e/ou ampliação no trabalho desenvolvido pela escola na orientação sexual dos seus alunos pode e deve contribuir no desenvolvimento da sexualidade no sentido de promover a auto responsabilidade entre os jovens.

Assim, esta pesquisa investigou conhecer as necessidades em que a OS necessita pautar-se a partir das sugestões dos alunos do 6º ao 9º ano, dos pais desses alunos (ainda em andamento) e dos professores (aguardando para iniciar) no intuito de subsidiar trabalho pedagógico para ser desenvolvido posteriormente na escola.

Pretende-se, a partir desta pesquisa, conhecer os temas que os professores trabalham em relação a OS como trabalham e as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento da temática. Além disso, contribuir para a melhoria na qualidade do ensino.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Referências

ALTMANN, Helena; **Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero.** cadernos pagu.(21)2003pp.281-315.

ALVES, J. C. S; CHAVES, A. C. L; **As necessidades e dificuldades da orientação sexual na visão dos professores de ciências de Porteirinha-MG.** Disponível em www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p927.pdf. Acesso em 15 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** Brasília. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais.** Brasília. 1998.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

CARRARA, S & *et al.* **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC. 226 p. 2009.

GIL, A.C; **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

JARDIM, D.P.; BRÊTAS, J. R.S. Revista Brasileira de Enfermagem- REBEn. **Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP.** 2006 mar-abr; 59(2): 157-162.

LIMA, E. B; **VI Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade.** Sexualidade e Currículo Escolar: Um Diálogo a Partir da Legislação.São Cristovão-SE/Brasil. 2012. p. 1-14.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

LOURO, G. L; (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Thomaz Tadeu da Silva. 2. Ed., 3ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176p.

NEVES, J. L; **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração. São Paulo, v. 1., n. 3., 1996.

SANTOS, J.D. **Rompendo o silêncio: violência sexual contra meninas no espaço doméstico**. Disponível em http://www.histedb.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../1H8FBLtj.pdf. Acesso em 17 abr. 2013.

TONATTO, S; SAPIRO, C.M; **Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências**. Psicologia & sociedade; 14(2): 163-175; jul./dez.2002.

VITALLE, M.S.S. **Alguns pontos conceituais sobre sexualidade na adolescência**. Revista Paulista de Pediatria, [S.I], v. 21, nº 2, p. 89-94, 2003.

VITALLE, M.S.S; *et al.* **O conhecimento das adolescentes sobre questões relacionadas ao sexo**. Revista da Associação Médica Brasileira, 2007; 53(1): 14-19.

VITIELLO, N. **A educação sexual necessária**. Revista Brasileira da Sexualidade Humana, São Paulo, v. 6, nº 1, p. 18-25, 1995.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

RELAÇÕES RACIAIS NA INFÂNCIA: ESTUDO EM UMA ESCOLA RURAL DO INTERIOR DA BAHIA

Lúcia Vargas Ferraz

Dr. Benedito G. Eugênio
beneditoeugenio@bol.com.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Introdução

O tema central deste capítulo são as relações raciais na infância no espaço escolar. A opção por pesquisar a criança no espaço escolar foi baseada no fato de ser um ambiente privilegiado, onde as relações são intensas e possibilita o desenvolvimento da questão racial entre as crianças (FAZZI, 2006).

Como os sujeitos da pesquisa que resultou neste trabalho foram as crianças, fez-se necessário uma pequena revisão bibliográfica sobre a influência da sociologia da infância para melhor compreender a criança como ator social que se impõe como ator do seu discurso.

Outro campo de reflexão foi pautado na classificação e autotransclassificação das crianças segundo a cor/raça e resultou num material riquíssimo para análise. A primeira classificação foi feita pela professora, que demonstrou certa dificuldade em relação à criança negra. A opção resultou na valorização e gradação da categoria moreno. Apenas um aluno foi classificado como negro. Contrapondo, o processo de a autotransclassificação das crianças ocorreu de forma segura, chegando a surpreender a facilidade das mesmas em se classificar, segundo as categorias do IBGE, e mesmo na questão aberta, elas se mostraram bem tranquilas, inclusive para se autotransclassificar como negra. Essa possível segurança não significou que essas crianças sejam valorizadas, pelo contrário, como sugere o título do trabalho, a escola tem deixado muito a desejar quanto às questões raciais e às múltiplas relações que são estabelecidas na sala de aula. As relações raciais e o desempenho dos alunos foram analisados a partir do olhar da professora e foi revelador, pois deixou evidente que na sala de aula também se tem “preconceito de ter preconceito”. Mesmo velado ou inconsciente ele se faz presente nas práticas cotidianas em sala (FERNANDES *apud* SALES, 2005, p.14).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

De acordo com Cavalleiro (2003), os resultados nas salas de aulas são impressionantes e mostram inúmeras situações de preconceito racial. A autora nos convida a dar os primeiros passos para que o Brasil rompa o silêncio em torno do racismo e comece a lutar para eliminá-lo de vez do sistema educacional. A partir disso, é possível pensar na construção de uma escola que contemple a discussão sobre as questões raciais e conseqüentemente influencie de forma positiva no processo de construção de identidade racial desses estudantes e a valorização da diversidade cultural do nosso povo.

Também apresentamos a visão das crianças sobre a escola e suas relações na sala de aula considerando três categorias: A importância da escola para as crianças: o que gosto e não gosto na escola; A turma e a professora na percepção das crianças; Ser bom aluno: significados e sentidos para as crianças. Tais análises foram importantes, pois valorizou o discurso das crianças.

Nas considerações finais retomamos as discussões sobre as crianças e a questão racial; enfatizamos a dificuldade de abordar esse tema com crianças; falamos dos elementos presentes na entrevista com a professora, de sua classificação e as considerações feitas pelas crianças, que foram cruciais para o enriquecimento deste estudo.

A pesquisa e seu processo de construção

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 1994,p.25).

O presente trabalho tem como foco a abordagem qualitativa, por entender que ela possibilita uma melhor compreensão das complexas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. O uso das abordagens qualitativas na pesquisa suscita primeiramente, uma série de questões éticas decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, pois a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente, as situações, os sujeitos a serem investigados e isso exige um período maior de observação, e principalmente,

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

ela não está presa aos aspectos quantitativos dos dados educacionais (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

No que se refere à questão geral e mais freqüentemente levantada em relação às abordagens qualitativas, Ludke (1986) afirma ser a subjetividade do pesquisador o aspecto mais importante e questionado, pois:

Os partidários de uma pesquisa mais tradicional em relação ao conhecimento científico defendem o ponto de vista de que os julgamentos de valor do pesquisador não devem afetar nem a coleta nem a análise de dados... Os cuidados com a subjetividade são importantes por que eles afetam diretamente a validade do estudo... a regra geral de bom senso parece ser esta: quanto maior o período de estada no campo, maior a possibilidade de resultados acurados, o que consubstanciará a validade das informações. Uma das sugestões é que haja uma intensa comunicação entre o pesquisador e as pessoas ou grupos estudados e que sejam revelados, no relatório de estudo, os diferentes pontos de vista dos diferentes grupos sobre o fenômeno estudado...(LUDKE e ANDRE,1986, p.50)

Patton (1986) caracteriza a pesquisa qualitativa como compreensiva ou interpretativa, pois pressupõe que as pessoas ajam em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. Essa pesquisa tem como destaque o pesquisador, que é o instrumento principal, pois através de seus conhecimentos e princípios, ele capta os significados dos comportamentos observados. Os dados qualitativos dela decorridos são descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, bem como crenças e pensamentos, trechos ou íntegras de documentos, atas ou relatórios de casos (Patton, 1986 *apud* ALVES- MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

Como todos os dados da realidade são de extrema importância nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve direcionar sua atenção para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um simples acontecimento pode ser indispensável para ampliar a compreensão do seu objeto de estudo. Nessa atuação, o pesquisador justifica o seu contato direto e estreito com as situações onde os fenômenos ocorrem e as influências dos mesmos pelo seu contexto: “as circunstancias particulares em que um determinado objeto se

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

insere são essenciais para que se possa entendê-lo, da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparece” (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p.12).

A priori, faz necessário apresentar o espaço da pesquisa. A Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães (EMACM), situada no povoado de Lagoa de Timóteo, zona rural de Cândido Sales, atende a uma média de 135 alunos, divididos em sete turmas que vão do pré ao quinto ano. Tem um total de dezessete funcionários, sendo 7 professores, 1 orientador, 1 diretor, 2 auxiliares de disciplina, 2 auxiliares de secretaria, 4 auxiliares de serviço geral. Tem um espaço físico dividido em 4 salas de aula, 1 sala de professores que serve de sala de aula para reforço, 2 banheiros masculino e 2 feminino, 1 diretoria/secretaria, 1 cantina e um pequeno pátio.

Torna-se importante frisar que o interesse pelo tema não se deu de modo recente, pois já pesquisei em outra escola de ensino fundamental II sobre trajetórias de sucesso escolar, e durante o trabalho me deparei com inúmeros casos de fracasso, ou seja, alunos com um significativo histórico de repetência. Sob esse aspecto, alguns questionamentos se fazem necessários.

A trajetória escolar do aluno negro, cuja configuração tem sido de exclusão, se dá desde os seus primeiros anos escolares? Como a criança se vê e ao outro no ambiente escola? Há diferença nas relações entre alunos negros/não negros e seus educadores desde os anos iniciais? Nesse sentido, a pesquisa de Cavalleiro (2003), cujo título é “do silêncio do lar ao silêncio escolar”, aponta que o racismo e a discriminação atingem a criança negra desde a pré-escola e que esta, já nos seus primeiros anos de vida, enfrenta um tratamento diferenciado, levando-a muitas vezes ao fracasso.

Visando a resposta desses questionamentos, lançamos mão da pesquisa qualitativa. A técnica exploratória, importante fase da pesquisa qualitativa, foi utilizada como passo fundamental desde a elaboração do projeto. Ela refere-se ao tempo que debruçamos de modo preliminar sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para realizar o trabalho de campo. Seu objetivo principal é a elaboração do projeto de pesquisa (MINAYO, 1994, p.26).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Como o espaço da pesquisa é o ambiente de trabalho da professora/pesquisadora, foi possível tornar ágil o processo de escolha da turma investigada. Trata-se de uma turma multisseriada, com 6 alunos de 1º e 20 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Desse total, 3 alunos foram transferidos (duas irmãs foram pra região da mata, com os pais catar café e estão estudando, 1 foi com a mãe e os irmãos para São Paulo também buscando melhores condições de vida). A opção pela turma se justifica, por ser formada por crianças com média de idade entre 6 e 7 anos e a maioria estudarem juntos a dois anos, tempo suficiente para se conhecerem e estabeleceram relações pertinentes ao nosso estudo.

O principal desafio a enfrentar foi a resistência e inexperiência em relação à pesquisa com criança, por considerá-las *a priori* como incapazes de formular opiniões sobre si e o outro. Para colocar os meninos e as meninas no centro do estudo sobre a infância é preciso que nos desvinculemos dos preconceitos e limitações sobre esta categoria, desmistificando o olhar ideológico sobre a infância onde estruturas pré-concebidas impedem o descentramento do olhar do adulto para uma criança que, como já afirmamos ainda pouco conhece.

Tornar as crianças atores sociais é objetivo daqueles/as pesquisadores e pesquisadoras que vêm se ocupando de desconstruir a universalidade do conceito de infância tentando, assim, extrapolar leituras reducionistas que vêem a infância como um tempo de passagem para a vida adulta, a criança como ser passivo e a educação infantil como simples preparação para a escolarização (SAYÃO, 2000).

Tais informações foram obtidas através de um levantamento documental junto à secretaria da Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães-EMACM, para quantificar os sujeitos da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de cunho racial, tivemos que definir o aluno negro e não negro. Para tanto, o primeiro passo foi verificar os documentos para possível categorização (não foram encontradas a classificação nos registros de nascimento). O uso do documento na pesquisa educacional é tido por alguns autores como um procedimento vantajoso, pois podem ser consultados diversas vezes, inclusive servindo de base para diferentes estudos, tornam mais estáveis os resultados obtidos e fundamentam as possíveis afirmações do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1996).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

O que determina, em parte, se uma pesquisa é válida e de qualidade, são os cuidados de ordem crítica adotada pelo pesquisador. No geral, é a variedade de fontes utilizadas, as informações de qualidade, bem como a riqueza e o aprimoramento a uma análise.

A observação também foi uma técnica utilizada para a realização dessa pesquisa, por atender as especificidades desse trabalho, tais como: o campo da pesquisa ser o ambiente de trabalho do próprio pesquisador e parte dos sujeitos da pesquisa ser crianças. Quanto à observação na escola, ela gera elementos esclarecedores de fatos ocorridos, pois apesar de ser o ato de observar um comportamento intrínseco ao ser humano, o pesquisador com uma atividade específica estabelece aquilo que é diferente em relação a fatos ocorridos anteriormente. Tal atitude lhe exige uma tomada rápida de decisão e o potencial de seu raciocínio “dedutivo/indutivo. Essa prática exige também um trabalho complexo, pois pleiteia resultados confiáveis. Para atender as exigências de tal prática, o observador deve estar consciente que não poderá observar tudo ao mesmo tempo, por isso deve selecionar antecipadamente os aspectos a focar para se deter nos objetivos de sua pesquisa (VIANNA, 2007, p.89).

Por se tratar de um procedimento metodológico importante na pesquisa qualitativa, a entrevista foi de grande valia para analisar o olhar da professora sobre seus alunos, dos alunos sobre a professora e eles mesmos, bem como suas relações no ambiente escolar. Apesar da pouca experiência no que tange ao uso da entrevista, ficou perceptível que se trata de uma técnica que fornece uma gama significativa de informações, quando bem analisadas, categorizadas e fundamentadas teoricamente, ela consolida o trabalho do pesquisador.

Cruz Neto (1994) afirma que a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser individual ou coletiva. Sendo assim, a entrevista passa a ser compreendida como uma conversa a dois, porém tendo bem definidos os seus propósitos, visando obter dados tanto objetivos (censos, estatística e outros), quanto subjetivos (valores, atitudes e opiniões) dos sujeitos investigados.

As entrevistas em geral podem ser estruturadas e não estruturadas, ou seja, mais ou menos dirigidas. No primeiro caso, trata-se de perguntas formuladas previamente; enquanto

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

no segundo, o pesquisador tem liberdade para abordar sobre o tema proposto. A nossa opção foi pela semi-estruturada (quando há uma ligação entre as duas), mesmo que um roteiro seja organizado para a entrevista, não há uma exigência quanto a sequência de resposta. O roteiro, no caso, é para que tanto o entrevistador, quanto o entrevistado não se percam do tema proposto.

Corroboramos com Cruz Neto (1994) quando este afirma que a entrevista como procedimento metodológico em sua profundidade permite um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante; esse relato fornece um material extremamente rico para análise do vivido. Em nossa pesquisa foi essencial o uso da entrevista tanto para ouvir a professora sobre as suas experiências de magistério e o desempenho e classificação dos alunos, quanto dos próprios alunos que foram ouvidos individualmente, resultando numa fonte de informações, que quando bem analisadas desvelou um trabalho enriquecedor.

Anterior às entrevistas individuais realizadas com os alunos, aplicamos duas enquetes. Na primeira aparecia o nome, idade e qual a sua cor? Na segunda, nome, idade e qual a sua cor/raça, apresentando como opções as cinco categorias do IBGE: branca, preta, amarela (compreendendo as pessoas que se declaram de raça amarela), parda (incluindo as pessoas que se declaram mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas ou mestiças de preto com pessoa de outra cor ou raça), e indígena (considerando-se as pessoas que se declaram indígenas ou índias).

Apesar das críticas referentes ao uso de tais categorias por parte da comunidade acadêmica, quanto às oriundas do movimento negro, autores como Rosemberg (2006) defende que o sistema de coleta de informações do IBGE sobre declaração de cor/raça apresenta consistência inquestionável na análise de desigualdades raciais brasileiras, particularmente na educação. “Apesar da aparente rejeição de alguns termos da classificação induzida – especialmente do termo pardo –, as pessoas conseguem se enquadrar em uma das categorias” (ROSEMBERG, 2006, p. 35).

Por fim, após coletar todos os dados pertinentes à pesquisa, voltamos nossa atenção para a análise dos mesmos. Apesar de ser a etapa final do trabalho, na pesquisa qualitativa a

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

análise deve ser feita já no decorrer da fase de coleta de dados e não necessariamente ser feita ao término.

Para Minayo (1994) há três obstáculos a serem vencidos por quem deseja realizar uma análise eficiente. O primeiro refere-se à ilusão do pesquisador em vê as conclusões, à primeira vista o que pode acarretar em uma simplificação dos dados e a resultados equivocados; o segundo trata-se do envolvimento excessivo do pesquisador com os métodos e as técnicas a ponto de desmerecer os dados e seus significados; terceiro e último, a dificuldade em articular as conclusões dos dados concretos com o conhecimento mais amplo, “resultando dessa maneira, num distanciamento entre a fundamentação teórica e a pesquisa prática” (MINAYO,1994,p.68-69).

A criança, de posse do seu discurso

Pesquisa com crianças e dar a elas o devido valor ao seu discurso é um grande desafio. Trata-se de um discurso que durante muito tempo esteve silenciado, pois da criança era retirava qualquer possibilidade de opinar, era sempre o adulto que tinha o poder de descrevê-las de forma incondicional.

No final década de 40 do século XX, no Brasil, o trabalho de Florestan Fernandes “As trocinhas do Bom Retiro”, já evidencia as primeiras preocupações como a criança e sua infância, por parte dos sociólogos e nas últimas duas décadas, os pesquisadores de criança tem se esforçado para concretizar uma visão das mesmas, como sujeitos sociais que produz sua história e cultura.

Partindo desse pressuposto, Kramer (2002, p.45) afirma que tais configurações têm se reforçado a partir da década de 1970, quando surgem no Brasil as primeiras pesquisas sobre a história da infância brasileira.

Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico [...] Muitos pesquisadores tem buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objetos.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Ao considerarmos a criança como ser histórico e social é importante nos reportarmos às contribuições da sociologia da infância, pois a mesma fará desvios na tentativa como campo teórico, de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e indica outras modalidades para se compreender o que é ser criança e ter uma infância. A visão idealizada da infância pertencente, até então, à Psicologia e a Medicina, perde parcialmente seu significado. Segundo as pesquisadoras Abramowicz e Oliveira (2010, p.6):

A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, pois mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

Do ponto de vista conceitual, teórico e metodológico, as dificuldades para realizar estudos sobre a criança e infância são inúmeras e se complexificam na medida em que temos que produzir meios de compreender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes a gama de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender estas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade. Ao analisar essa questão, Abramowicz e Oliveira (2010, p.6) afirmam que a maior dificuldade em realizar estudos sobre criança e infância reside no seguinte fato:

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, ela traz, também, um passado (a história que carrega ao nascer), e anuncia também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos, as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico, da experiência e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade, [...] Ou seja, o que a criança fala, diz e age, a maneira pela qual ela subjetiva o mundo, nos diz de um presente que conhecemos e podemos decifrar, mas também, nos é obscuro, por isto contemporâneo.

Ainda que uma das contribuições da sociologia da infância seja a mudança de foco do aluno para a criança e suas relações em outros espaços. Este trabalho em particular tem como sujeitos alunos/crianças de 6 e 7 anos que compõem um turma multisseriada, numa escola

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

rural, pois entendemos que esse espaço público expõe e possibilita à criança outras relações, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se estabelecem na cena pública e escolar. Trata-se, pois, de um espaço por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que seria pouco provável em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2010).

Compreender tais relações e o modo pelo qual essas diferenças são percebidas por essas crianças e de que maneira as crianças possuidoras de um corpo marcado por estereótipo como: tipo de cabelo, cor da pele e gênero vivem em seu cotidiano os significados que estas diferenças representam, torna-se valorativo, pois nos orienta enquanto pesquisadoras (es) e professoras (es) a não deixar que tais diferenças representem desigualdades. A sociologia da infância, ao se valer de diferentes campos de conhecimento como -“a redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, e as abordagens construcionistas” -nos ajuda a traçar as ferramentas metodológicas que melhor expliquem o ponto de vista das crianças enquanto atores sociais (SIROTA, 2001,p.9).

Mesmo com esses suportes teóricos da sociologia da infância, a pesquisa com crianças é desafiadora, ainda mais quando é voltada para as questões raciais e de gênero, pois há o escudo do silenciamento, que tende a camuflar as relações estabelecidas no espaço escolar. É preciso reeducar o olhar, aguçar os ouvidos e nos desnudar dos preconceitos, para possibilitar às crianças a posse de seu discurso.

Autores como Valença (2010), através de um estudo bibliográfico que lhe possibilitou uma panorâmica das perspectivas de investigação empírica sobre as crianças, elenca dentre as possibilidades: o estudo do discurso das crianças, seus jogos, suas brincadeiras, suas relações nos grupos pares e/ou como os adultos, suas interações com a mídia, sua mobilidade, sua participação em redes e suas opiniões sobre variados temas, a partir de uma releitura das produções (VALENÇA, 2010, p.68).

Ainda afirma a autora que devido às complexidades, os comportamentos das crianças não podem ser explicados apenas pelas influências dos meios sociais, muito menos só pelas relações interpessoais. Uma possibilidade seria compreendê-las a partir da “reprodução

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

interpretativa”, que consiste em aceitar que a assimilação de informações e aprendizagem ocorre com a participação da criança como protagonista do seu desenvolvimento pessoal e social (VALENÇA, 2010,p.72).

Partindo desse princípio, a criança como “ator social e sujeito subjetivo” torna-se perceptível que muito precisa ser feito para compreendermos a criança na contemporaneidade, pois como sujeito do seu discurso, ela nos inquieta com o lugar que ocupa em nossa sociedade. Ao deixar sua posição periférica a criança se impõe e já não aceita que sua história seja retratada somente pelo adulto.

As relações raciais e o desempenho dos alunos: o olhar da professora investigada

Neste item, analiso a entrevista realizada com a professora Ana. Os dados inicialmente foram organizados a partir de um roteiro semi-estruturado em que a nossa entrevistada fala sobre a sua formação acadêmica, vivência do magistério e de suas alegrias e tristezas nos 27 anos de trabalho como professora alfabetizadora.

Aos abordar sobre a sua formação, Ana fala da necessidade e barreiras para continuar seus estudos em nível superior e evidencia a sua percepção que para ser professor é necessário cada vez um nível maior de conhecimento:

... Eu tô fazendo o curso de pedagogia, porque chegou a oportunidade agora, primeiro eu iniciei um curso de teologia, mas não pude terminar...no início achei bom, mas por situação financeira não pude continuar. Aí né, parei, deixei, desistir...aí houve a oportunidade e eu tô fazendo o curso de pedagogia em Quaraçu,(povoado há12 km de sua residência) que seria mais viável pra gente...tô encarando com garra e a coragem....e também agente precisa pensar na formação, né...estamos na sala de aula...é e precisamos de um nível maior de conhecimento, nível superior e tô com tudo.

Em relação ao trabalho com sua turma, ela não percebe muita diferença se comparada às turmas dos anos anteriores, apesar de ser multisseriada com seis alunos do 1º ano e dezoito do 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos:

Não está sendo tão diferente... assim tão diferente como nos anos anterior... mas devido ser uma turma diferenciada das outra né...que é um projeto que a gente ta desenvolvendo...é um pouco corrido também... o material é um material exclusivo para as crianças... mas não é totalmente diferente das outras... eu estou gostando... não estou

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

tendo uma ... parte... um acompanhamento bom que nós sabemos que em uma sala convivem diferentes aprendizagens... e que assim não tem um nível... nem pode se dizer que tão todos num mesmo padrão...mas eu tenho alunos bons, tenho alunos que começou com dificuldades... que vieram da pré- escola e alunos que já tiveram o primeiro ano e estão no segundo... tem os seis do primeiro ano que estão em minha turma porque não consegui formar uma turma pra eles e... entre esses seis tem uns dois... uns três com dificuldades, mas eles estão assim desenrolando, aos pouquinhos mais estão desenrolando.

Quando Ana fala de um material diferenciado para trabalhar com as crianças, ela está se referindo ao projeto PACTO- criado por uma professora do Ceará para alfabetização e que está sendo utilizado através de uma parceria do município de Cândido Sales e Estado, na Bahia. O objetivo é que em três anos as crianças sejam alfabetizadas e letradas.

Segundo Ana, a sala com 24 alunos, o projeto diferenciado para alfabetizar e a turma multisseriada não é seu maior problema. O que a angustia é a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem dos alunos:

Assim nem é todos os dias, mas que acontece deles chegarem...assim com um comportamento... assim que não são todos...tem exceção dos alunos. "eu falo a indisciplina por algumas vezes e alguns alunos ,né que né... tem aqueles que sempre atrapalham o trabalho da gente...mas durante a minha vida toda eu domino a minha turma, eu tento fazer o possível para mantê-los na sala sem...sem grandes problemas. com alguns alunos.

O grande entrave em relação à indisciplina é o fato de nós professores atribuímos a essa os fatores externos e não necessariamente as questões de ordem metodológicas para o ensino em sala, não consideramos que a nossa forma de ensinar possa ser desestimulante para a aprendizagem do aluno (GUIMARÃES, 2009, p. 136).

Outro ponto que merece atenção é a tão falada dificuldade de aprendizagem, que Ana aborda como uma de suas preocupações:

Outra coisa eu nem...nem considero isso um ponto negativo...eu acho que pra mim os pontos negativos... é aquela...é a minha preocupação com aquela dificuldade com a aprendizagem dos alunos que eu queria assim...não sei ...que ele despertasse... que faz assim de tudo... que é pra assim aquela aprendizagem assim....a vontade que você quer que eles estejam no mesmo nível mas como é difícil...mais a minha responsabilidade é muito grande para com eles... eu tenho muita preocupação.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

O forte desejo por uma turma homogênea, nivelada quanto à aprendizagem leva os professores a uma tentativa de “medicalização do ensino”, ou seja, buscamos causas e soluções médicas ou psicológicas, para problemas de origem social e/ou práticas metodológicas de ensino (GONÇALVES, 2007, p.62).

Nas discussões sobre aprendizagem nas escolas públicas investigadas por Guimarães (2009), merece atenção o fato dos professores lidarem todos os dias com a aprendizagem e o conhecimento e desconsiderarem que a própria aprendizagem também está comprometida, sendo mais perceptíveis esses problemas, com os professores das séries iniciais, na área do conhecimento lógico-matemático, na escrita e na articulação de ideias, fato que implica diretamente a aprendizagem no início da escolarização. “Os professores lêem e estudam pouco”. Isso não significa que seja falta de compromisso dos professores, às vezes, as próprias condições de trabalho acabam privando os mesmos de se dedicarem a sua formação (GUIMARÃES, 2009, p.136).

Em seus depoimentos, Ana evidencia um pouco da realidade dos professores da escola pública e toda a complexidade estabelecida nesse espaço social. A depender do papel que desempenha, o professor pode ser uma fonte de transformação social, desde que se preocupe com as questões sociais e que a educação carregue em si um poder emancipatório, a partir do momento que a escola cumpra o seu papel, ensinar (GUIMARÃES, 2009, p. 127).

Para entendermos um pouco mais sobre as relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula entre os alunos e seus pares e a professora, sugerimos que ela os classificasse considerando dois aspectos: a cor/raça e o desempenho em bom, regular e com dificuldade. A primeira classificação foi em relação a cor/raça e foi feita de forma livre resultando em: 8 alunos/as brancos/as, 3 pardos/as (desses, 1 pardo/ruivo), 14 morenos/as, houve uma gradação da cor morena, morena clara, morena normal e morena escura). Apenas um aluno foi classificado como negro seguido do seguinte comentário: “(M-20) é negro eu falo pra ele que é meu negão, negro é a raça dele”. Foi perceptível certa dificuldade durante a heteroclassificação da professora, seguida de uma tendência ao clareamento das crianças, quando comparada com a autoclassificação dos alunos.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

A seguir, apresentamos uma tabela com os resultados do questionário de classificação de cor/raça dos alunos, professora e pesquisadora, bem como a classificação do desempenho dos alunos.

- A cor amarela, indica clareamento por parte da professora, no total de 13 crianças;
- A cor verde, indica clareamento por parte das crianças, no total de 5 crianças;
- A cor azul, indica uma equivalência na classificação, no total de 6 crianças.

Em sua pesquisa intitulada Cenas do cotidiano escolar: visibilidade e invisibilidade, Penna (2009) também observou resistência e dificuldade das professoras na classificação de cor/raça, principalmente quanto à classificação das crianças negras -pretas e pardas- (PENNA, 2009, p.38).

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO DE COR DOS ALUNOS

	SEXO	IDADE	DESEM PENHO Profess ora	AÇA COR/R Profess ora	Cor/ra alunos questão aberta	Cor/r alunos questão fechada	Cor atribuída pela pesquisadora *
1		6 anos	Median o	Branco	Branco	Branc o	Pardo
2		6 anos	Median a	Morena	Morena	Parda	Parda
3		6 anos	c/dificu ldade	Moreno	Preto	Preto	Negr o
4		6 anos	Median o	Branco	Branco	Branc o	Branc
5		7 anos	Median a	Morena	Preta	Branc	Parda
6		7 anos	Boa	Morena clara	Branca	Branc	Parda
		AL UNOS DO 2º					

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

		ANO					
7		7 anos	c/dificuldade	Branco	-	Transferido	Pardo
8		14 anos	C/dificuldade	Morena / normal	Morena	Branca	Negra
9		6 anos	Bom	Branco	Branco	Branco	Branco
0		7 anos	Mediano	Branco	Preto	Preto	Pardo
1		7 anos	Mediano	Branco	Marrom	Pardo	Negra
2		6 anos	Bom	Moreno /claro	Moreno	Pardo	Pardo
3		8 anos	Bom	Moreno	Preto	Preto	Negra
4		8 anos	Mediana	Morena / escura	Morena	Preta	Negra
5		7 anos	Mediano	Moreno /claro	Moreno	Pardo	Negra
6		6 anos	Mediano	Pardo/ruivo	Branco	Branco	Pardo
7		6 anos	Mediano	Moreno	Moreno	Preto	Negra
8		7 anos	Mediano	Moreno /escuro	Preto	Preto	Negra
9		7 anos	Boa	Morena	Morena	n/classificou	Negra
0		7 anos	Mediano	Negro	Moreno	Preto	Negra
1		6 anos	c/dificuldade	Morena /clara	Parda	Parda	Negra
		10 anos	Boa	Parda	Branca	Branca	Parda

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

2		anos				a	
3		7 anos	Boa	Morena /clara	Morena	Parda	Negr a
4		6 anos	Boa	Branca	Parda	Parda	Parda
5		7 anos	Bom	Branco	Branco	Branc o	Branc o
6		6 anos	Boa	Morena / clara	Morena	Preta	Parda

*Baseada nas categorias utilizadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo, indígena)

Essa preferência, mesmo de forma inconsciente, segundo Fazzi (2004), é fortemente criticada, pois se apresenta como uma desmobilização política racial e como prática racista, ao deixar transparecer que “quanto mais próximo do branco, melhor”, o que mantém ainda na consciência do brasileiro a “ideologia racial do branqueamento” (FAZZI, 2004, p.69).

No decorrer da aplicação dos questionários, para a autoclassificação das crianças, após uma breve explicação de como devia ser respondido. Não houve dificuldade ou resistência das crianças, pelo contrário, mesmo na questão aberta, apenas um aluno se atribuiu a cor marrom, na fechada, sua opção foi pela cor parda, o que contraria a pesquisa de Carvalho (2005, p. 80), ao investigar a classificação racial de crianças de 1ª e 2ª série, numa escola paulista:

Em geral, a reação das crianças foi de dúvida perante as perguntas. Particularmente na questão aberta, demoravam bastante a se decidir, não sabiam o que estava sendo perguntado: “Não entendi”; “O que é raça?”; “Mas qual é a minha cor?”. Havia certa perplexidade ante a questão, como se ela não devesse ser formulada. Talvez ela não fosse uma questão esperada dentro da escola, como parece indicar a reação de um aluno que me chamou à carteira e disse: “Eu não entendi o que é para responder”, ao que retruquei: “De que cor você acha que é?”. Ele afirmou sem vacilar “moreno”, mas precisou da minha autorização para escrever isso.

Nessa autoclassificação das crianças, foi evidenciado uma preferência pela cor morena na questão aberta e quase em igual proporção, pela cor preta na questão fechada-10/09, uma similaridade pela cor branca nas duas questões-07/08; e a maior diferença foi em relação a

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

cor parda- 02/07. Resumindo, na questão aberta, 18 crianças se classificaram em morenas, pretas, pardas e marrom (negras), e 7 se classificaram como brancas. Na questão fechada, 15 crianças se classificaram como pretas e pardas (negras), e 08 como brancas.

A classificação racial feita pelas crianças neste trabalho, tanto na questão aberta, quanto na fechada, envolveu a utilização de várias categorias e se orientou principalmente pela gradação de cor da pele. Há um consenso nesse jogo de classificação em torno da identificação racial, as crianças com a tonalidade da pele mais escura tem menos chances de serem consideradas morenas. Fato interessante foi observado quando uma aluna que se classificou na questão aberta como morena, não se classificou na questão fechada, pois não se reconhecia em nenhuma das 5 categorias: “*não sou nenhuma dessas*”. Ela só se identifica como morena (FAZZI, 2004, p.83).

Para Carvalho (2005), a ampla utilização popular do termo moreno, nunca incluído nos questionários oficiais do censo brasileiro, tem sido bastante discutida na literatura sobre relações raciais (Araújo, 1987), (Telles, 2003). Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976, por exemplo, que apresentou uma questão aberta sobre a cor da população, apesar da grande variedade de respostas, predominou a categoria moreno entre aqueles que se classificaram como pardos no quesito fechado. A importância do termo moreno na classificação popular brasileira decorreria de “sua ambiguidade e propensão a subestimar as diferenças raciais, enfatizando uma brasilidade comum”(CARVALHO, 2005, p.83).

A segunda classificação feita pela Ana foi em relação ao desempenho dos alunos, seguida de uma entrevista em que falou sobre cada aluno individualmente. Ao ser indagada sobre os critérios que utilizou para classificar o nível de desempenho de seus alunos, ela considerou dois pontos principais: o despertar para a leitura e o interesse da família.

É o despertar pra leitura...isso aí pra mim é fundamental. Quando eu vejo um aluno lendo, com seis anos de idade... e outros que tão assim acordando...já querendo despertar pra leitura. Esses pra mim...né nem especial nem quer dizer nem especial...mais o que me faz me ver feliz...contente quando eu vejo isso sem esquecer dos outros com dificuldades, mas é isso... É o interesse, é o interesse...vem da família cê tá vendo...que tá ali...não também assim tem exceções...mais você é também pela ajuda da família mais... a

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

facilidade é isso vem ...isso é nato...eu vejo que é, é devido a inteligência sei lá que tem com relação a aprendizagem.

Dos 11 alunos classificados com bom desempenho, apenas 02 contam com pouca frequência dos pais na escola. Tal afirmativa se faz possível, pois como educadora e orientadora pedagógica acompanho de perto essa relação família/escola. Possivelmente, não se trata de coincidência, pois pesquisas sobre trajetórias de sucesso escolar em meios populares como as de Lahire (1997); Silva (2003); Bonnewitz (2003); Nones (2006) e Ferraz (2011) comprovam que o incentivo à atividade acadêmica por parte dos pais e/ou familiares aparece como diferencial para o sucesso escolar dos filhos.

Segundo Lahire (1997), parte das famílias das classes populares tende a dar uma grande importância ao “bom comportamento” escolar, que significa respeito à autoridade do professor e as regras impostas pela instituição escolar. Além disso, tentam ampliar nos filhos a capacidade de estes submeterem-se a essa autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido ou exigido, para serem paulatinamente, transformados em sujeitos dóceis. Também exercem controle da escolaridade dos filhos, verificando se as tarefas escolares foram feitas, ratificando as notas baixas ou exigindo um tempo maior de dedicação aos estudos.

A ordem moral doméstica está ligada a uma ordem cognitiva, pois determina o respeito a uma rotina diária pautada na regularidade de atividades e horários, também produz estruturas cognitivas ordenadas capazes de pôr em ordem e organizar os pensamentos dos filhos (LAHIRE, 1997 *apud* FERRAZ, 2011, p.52).

Outro fator a ser considerado é o cruzamento entre a classificação racial e a classificação de desempenho feito pela professora. Dos 11 alunos “bons”, 7 foram classificados como brancos ou moreno claro e os 4 restante como moreno. Há uma prevalência de maior desenvolvimento cognitivo nos alunos de pele clara, fato também confirmado na pesquisa de Gonçalves (2007). O aluno ideal, em termos de características, foi preferentemente descrito como uma criança de pele, cabelo e olhos claros, enquanto que o mau aluno tendia a ter pele branca, mas cabelos e olhos escuros; podendo até ser negro. O perfil do bom aluno apareceu como sendo de nível sócio-econômico médio e, do mau aluno, apareceu como sendo de baixo *status* social e econômico, o que evidencia é que no Brasil, a cor da pele influencia diretamente

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

no nível sócio-econômico; quanto maior a porcentagem de melanina, maior a probabilidade de ser pobre, isto é, “o poder da crença na inferioridade moral e intelectual do pobre” (GONÇALVES, 2007, p. 27). As reprovações das crianças, seu pouco desempenho são devido às suas características pessoais ou a ausência de contribuição da família. Até quando tal justificativa vai permanecer em nosso discurso enquanto educadores? (GONÇALVES, 2009).

O que dizem as crianças sobre a escola?

Neste item do texto apresento, a partir da fala das crianças investigadas, a discussão delas sobre a escola. Para isso, foram consideradas três categorias de análises: **A importância da escola para as crianças: o que gosto e não gosto na escola; A turma e a professora na percepção das crianças; Ser bom aluno: significados e sentidos para as crianças.** Trata-se de uma importante análise, pois possibilita uma compreensão das falas das crianças sobre questões quase sempre abordadas sobre o discurso do adulto. Sob essa perspectiva, corroboramos com Souza e Castro (2008, p.53) ao afirmarem que:

A primeira definição que se impõe diz respeito à compreensão do lugar social que a criança assume na interação com o adulto no contexto da pesquisa. Na medida em que a criança não é vista apenas como objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa começa a ser orientada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança... o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto- pesquisador.

Percebi, no decorrer das conversas, que o passo primordial para pesquisar crianças é a conquista da confiança no pesquisador. Até as consideradas tímidas conseguiram opinar de forma satisfatória sobre o que lhes foi perguntado.

De posse da primeira categoria, tornou-se possível verificar que todas as crianças, independente de nível de desenvolvimento cognitivo, segundo a classificação da professora, qualificam a escola como muito importante, pois ensina a ler, escrever, crescer e ficar mais inteligente. Possivelmente esse discurso traz em si as marcas da professora, pois há uma predominância na valorização da leitura e do bom comportamento:

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Me sinto bem, porque minha professora é muito boa, ela ensina eu. A escola é importante, porque ensina a ler.(F-06, boa aluna);

Me sinto bem na escola, porque eu estudo, brinco, converso com meus amigos, faço todas as minhas tarefas e brinco com os amigos que gostam de brincar comigo,(M-25, bom aluno);

Me sinto bem na escola quando estou escrevendo. A escola é importante porque agente sabe ler e se comportar, (F-05, aluna mediana);

Eu gosto da escola, aqui é bem bom, eu falo pra mamãe pra vim quando não tem aula. A escola é boa pra mim e o PETI também é bom, (F-14, aluna mediana);

Eu me sinto bem na escola, porque minha mãe colocou eu na escola pra estudar bem pequena. A escola é importante porque tem estudar pra crescer, (F-21, aluna com dificuldade);

Me sinto bem na escola, lendo , estudando, prestando atenção na aula, fazendo as tarefas. A escola é importante pra mim porque é boa pra aprender tantas coisas, ler, (F-08, aluna com dificuldade).

Para Valença (2010), a assimilação de valores que são passados para as crianças pode ser realizada a partir de uma elaboração pessoal, que torna possível afirmar sua competência mental e seu poder de representar. Essas representações que as crianças realizam sobre si mesmas e sobre o meio onde vivem, incluindo os adultos e suas relações são carregadas de valores sociais que lhes serviram de modelos.

Mesmo valorizando a escola, o estudo e as tarefas, as crianças foram quase que unânime ao responder, que o melhor momento da escola é o recreio e também a merenda. Falaram também sem receio das coisas que não gostam na escola:

O que mais gosto na escola é o recreio, porque eu me divirto muito (f-23,boa aluna);

O que mais gosto é de comer a merenda de cachorro quente e de brincar (F-02, mediana);

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

o que mais gosto de fazer na escola é brincar. Não gosto de pintar desenho (M-04, mediano);

Do que mais gosto é tarefa pra ficar esperto, pra ler, merendar. O que não gosto é quando me xinga, não gosto que fica me pirraçando, xingando, porque Deus não gosta disso. Malinesa não é de Deus é do diabo (M-15, mediano);

me sinto bem na escola por causa da merenda. O que eu mais gosto na escola é da senhora e de fazer o nome da escola (M-03, com dificuldade).

Na escola investigada, o tempo do recreio é assim dividido: 30 minutos, sendo quinze minutos para a merenda e os outros 15 para as brincadeiras. A forma mais livre das crianças interagirem no recreio, com intensa movimentação corporal, pode ser observada também sob o ângulo da organização e controle escolar. Nesse momento as crianças têm mais liberdade para serem elas mesmas, apesar do olhar do adulto, o domínio é menor que o exigido nas situações em sala de aula, onde o controle é exercido também sobre os corpos: sentar, ficar quieto/a, não conversar, não andar, entre outras coisas (TELLES, 2004).

A turma e a professora na percepção das crianças foi outra questão crucial em nossa análise, para tentar compreender a prática das crianças a partir das suas vivências em sala, das relações de conflito entre as diversas categorias que compõem suas identidades e das relações de poder que perpassam a construção das mesmas:

A minha turma é boa, mas as meninas acha eu chata. Eu não gosto muito da minha turma não. Gosto da minha professora, porque ela não xinga eu na sala (F-06, boa aluna);

Gosto da minha turma, pois quando preciso de alguma coisa eles me empresta. Não quando pega meu lápis sem pedir. Gosto da minha professora por causa do corpo dela, ela é bem gordinha, gosto das coisas que ela fala e quando agente faz coisa errada, no outro dia ela fala pra gente não errar (M-25, bom aluno);

Na minha turma tem muita briga. Tia Ana fica brava quando eles briga e fala que vai deixar nós de castigo. Ela disse que deixa nós ir embora a pé, mas ela não tem coragem....tia Ana é boa professora, porque toda hora ela me dá duas tarefas. Ela me trata bem (M-20, aluno mediano);

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

É legal na minha turma, tem uns que é quietinhos e outros são baguncento, tem uns que obedece a professora, tem uns que não, fica falando palavrão. Minha professora é boa manda os meninos prestar atenção na aula, tem hora que chama até a diretora pra ver (F-08, aluna com dificuldade).

Considerando o que foi descrito e analisado, pode-se concluir que as relações entre as crianças e seus pares apresentam alguns conflitos e que estas são capazes de analisá-los de forma críticas, bem como estabelecerem negociações segundo seus interesses. Ao opinarem sobre a professora, as crianças evidenciam uma boa aceitabilidade; ao mesmo tempo, analisam seu trabalho em sala de forma crítica, ao admitir que ela não tem coragem de cumprir as ameaças de castigo, quando ela exige mais atenção na aula ou quando chama a diretora.

Sou bom aluno, mas não sou bonito porque sou bem nequinho. A intenção de iniciar as discussões sobre a última categoria, Ser bom aluno: significados e sentidos para as crianças, com uma frase dita por uma delas é proposital e trata-se de uma provocação, pois possibilita uma reflexão sobre a capacidade da criança analisar questões complexas, antes só destinadas aos adultos. Ser bom aluno para as crianças pode ter sentidos diferenciados, quando se refere a elas ou aos colegas:

Sou bom aluno, porque não brigo, faço atividade quando sei, quando não sei minha irmã me ensina (M-13, bom aluno);

Sou boa aluna porque sou obediente e falo pra minha professora quando os meninos ta malinando nas coisas dela (F02, mediana);

Sou bom aluno, porque estudo, pra ser bom aluno tem que estudar (M-20, mediano);

Sou bom aluno, que tem vez que tia Ana fala que minhas letras tá é bonita, assim bem legal (M-15, mediano);

Sou um bom aluno....faço o nome da escola....rezo....pinto....recorto e faço a lição de casa. Minha irmã me ajuda (M-03, com dificuldade).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Se observarmos as opiniões das crianças em relação a ser bom aluno, esta tem sempre uma ligação ao bom comportamento e respeito às regras de convivência na instituição escolar. Nesse processo de socialização elas se mostram capazes de estabelecer suas ligações sociais de amizade, parceria e cumplicidade, ou podem também fazer essa parceria com o adulto- a professora- visando seu próprio bem estar (VALENÇA, 2010, p. 72).

Ao classificar os seus colegas de turma em bons ou maus alunos, as crianças valorizaram o bom comportamento e a forma que os mesmos se relacionam na turma:

Os melhores alunos da minha turma são (M-13, F-05, M-18, F-26 e M-11), porque tia não fala nenhuma palavra com eles. Eles são quietos, nem da cadeira sai. Os alunos (M-25 e M-16) não é bom aluno, porque tia Ana fala com eles e eles nem ouvem (F-23, boa aluna);

Os bons alunos é (F-26, F- 23, M-25, M-20), eles são bom do coração (F-14, mediana);

Não é bom aluno (M-04), porque ele chega e deixa o caderno dentro da bolsa e (F-14) porque fica me pirraçando dentro da sala. (M-20) também me pirraça (M-03, com dificuldade);

Silva (2003, p.123) confirmou em sua pesquisa, que um dos elementos comuns na trajetória de sucesso dos sujeitos entrevistados foi a representação destes como bons alunos, mesmo que fosse no âmbito familiar. “O elemento definidor de juízo, normalmente era o fato de não darem preocupação na escola, ou pelo menos, com um grande dom para o estudo”, aos que não possuíam esses dons/ qualidades, eram acentuadas outros atributos, tais como a personalidade, a dedicação, a disciplina e, principalmente, o forte investimento familiar e pessoal na escolarização (SILVA, 2003 *apud* FERRAZ, 2011, p.53).

Embora seja perceptível a influência do adulto no discurso das crianças, estas têm demonstrado autonomia ao expressarem suas opiniões e desejos, em várias situações, como na crítica ao comportamento dos colegas, auto-valorização e a classificação dos mesmos. A crença de que a criança tem o que dizer torna-se importante, quando se busca dar voz aos

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

seus julgamentos, desejos, receios e preferências. Acreditar que a criança não é apenas reprodutora, mas construtora de cultura, estimula o desejo de conhecer a sua perspectiva, os seus pontos de vista. Essa crença é impar para torná-las sujeito da pesquisa (CRUZ, 2008, p.13).

Para as considerações finais desse trabalho, reservei uma discussão mais focada nas relações raciais, pois trata-se de uma questão crucial nessa pesquisa. Em nenhum momento foi questionado diretamente com as crianças como era tratada as questões raciais em sala, se elas sofrem discriminação de cor, raça etc., no entanto, os olhos mais atentos foram capazes de enxergar nas entrelinhas das falas das crianças e da professora.

Retomo a dificuldade da professora Ana em classificar seus alunos segundo a cor/raça como primeiro aspecto observado. Se compararmos a classificação com a da pesquisadora, há uma disparidade, principalmente em relação às crianças classificadas como negras -pretas e pardas- (11-1). Apenas 1 aluno foi classificado pela professora como negro, para 11 na classificação da pesquisadora.

A crítica feita por Cavalleiro (2001) é positiva quando defende que é necessário compreender que a criança negra não é moreninha, marronzinha, nem pretinha. Esse disfarce dificulta cada vez mais o olhar positivo sobre sua cor e origem: “ Melhor do que chamá-la de moreninha para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, afeto e estímulo para poder construir sua identidade racial de modo positivo” (CAVALLEIRO, 2001, p.156).

No discurso da professora foi evidenciado que a igualdade de tratamento faz parte do cotidiano da sua sala:

... Não é porque eu trato os outros de uma forma diferente..de jeito nenhum...Ave Maria fia!Meus alunos pra mim é tudo....agente fala alto, agente briga mais no fundo, no fundo você tem carinho, você tem amor por eles..... meu trabalho é igual com a turma... olha agente não pode..é é assim fazer esses alunos com indiferença né...pra mim é igual a qualquer um da sala, da turma.. eu trato todos iguais .. é assim.....

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Tratar a todos com igualdade é realmente possível? Se a heterogeneidade faz parte do cotidiano da sala de aula, se cada criança tem seu tempo para aprender, tem suas particularidades e dificuldades. Tratar a todas em pé de igualdade não dá conta de atender suas especificidades.

Durante as entrevistas com as crianças foram surgindo alguns comentários sobre a cor da pele, a aparência dos cabelos que evidenciaram que mesmo velado, a discriminação, o preconceito e o racismo se fazem presentes no discurso e ações das crianças na sala de aula, mesmo quando estas não se dão conta dessas questões.

Não é bonita na minha sala (F-14, aluna negra- mediana), porque o cabelo dela é muito cacheado e duro. Agora ela tá mais bonita, porque alisou o cabelo. Cacheado é bonito, mais cacheado e duro, não.

Eu não sou bonito, porque sou bem neguinho...(M-19) é neguinho, mas é bonito de rosto.

O aluno preto (M-20) não é bonito (M-20). O aluno mais feio é (M-20), porque é preto.

Alunos pretos: (M-20 e F-14) preto não, pois ta falando racismo, tem que falar moreno. Hoje nós tamos estudando o saci, mais ele fica só derramando as coisas, sujando...eu também sou moreno, eu era branco, mais tomei sol.

Os alunos bonitos na minha turma (M-12, aluno pardo-bom,)....branquinho.

Não é bonito. Aí eu não sei é complicado.....assim (M-16, M-17, e M-18, M-20) só um pouquinho.

A partir dos comentários das crianças sobre cor da pele e beleza, ficou evidente que ser negro é sinônimo de feio. Foram quase unânimes as opiniões de que o aluno negro (M-20) é o mais feio da turma. O próprio aluno define como feio os colegas que ele classifica como negro

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

e não se inclui nesse grupo. Sobre as atitudes negativas em relação à categoria preto/negro, Fazzi (2006, p.117) afirma:

A ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente através de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo, a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância.

Outra questão que merece atenção é a relação bom aluno/cor da pele: na classificação da professora coincidiu que os bons alunos eram os que tinham a pele mais clara. Na classificação dos alunos os considerados maus, em sua maioria, foram classificados como negros, embora as justificativas fossem sempre relacionadas ao comportamento desses alunos:

Não é bom ninguém, (M-20) é mais ou menos, porque ele fica falando coisa. Não é bonito (M-20, F-14, M-03, alunos negros, medianos e com dificuldade).

Não é bom aluno, (M-13. Negro-bom aluno) porque joga o livro no chão, (M-20), porque ele deu um chute na bolsa de (F-14), mas (F-14) também é porque hoje ela tava me batendo no recreio (Tanzão- aluno negro de outra turma) também é, só esses quatro.

Não é bom aluno (M-13, negro-bom aluno), porque ele bagunça,

Alunos pretos-(F-14, M-03, M-20 e F-19). Não é bom aluno (F-14 e M-03, alunos negros, mediana e com dificuldade).

Aluno preto- (F-14, M-20, M-17, M-15, F-08, F-19 e F-13, negros). Não é bom aluno (F-14) porque fica me pirraçando dentro da sala e (M-20) também me pirraça.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

As considerações feitas pelas crianças neste estudo possibilitaram dizer que elas, no seu jeito particular de ser, conseguem expressar opiniões, mesmo ao se tratar de temas complexos como a classificação e relação racial. Evidencia também que elas percebem o outro de forma diferente e a partir dessa percepção emite seus julgamentos.

Outra questão que ficou evidente é a negatividade em relação à categoria preto/negro. O fato das crianças se classificarem como negras não significou que as mesmas se valorizem, ou seja, valorizadas enquanto crianças negras. Muito precisa ser feito na sala de aula, para que a trajetória escolar do aluno negro seja construída sem as marcas da discriminação e do racismo.

Pesquisar essas relações, desde os primeiros anos escolares, é um importante passo para desconstruir o discurso da igualdade, que mascara o preconceito racial e diminui as chances de superá-lo.

Referências

ABRAMOWICH, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância o Brasil: alguns aportes. Revista Educação UFSM, vol.35, n.1, jan/abr. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BOGDAN, et. al. Investigação qualitativa em educação. Trad. Maria João Alvarez et. al. Portugal: Porto Editora, 1994

CARVALHO, Marília. Quem é negro e quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 No 28, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti- racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart, Jean [et.al]. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis. Vozes, 2008

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação: In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1994.

FERRAZ, Lúcia Vargas. Trajetórias de sucesso escolar de alunos negros do Ensino Fundamental. In: EUGENIO, Benedito Gonçalves (org). Processo de escolarização nos meios populares: itinerários de pesquisa. São Paulo: Scortecci, 2011.

GUIMARÃES- IOSIF, Renilce. Educação, pobreza e desigualdade. Brasília: Liber, 2009.

GONSALVES, Vanda Lúcia Sá. Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolas de alunos negros.(Coleção Educação e Relações Raciais, 7), Cuiabá: EdUFMT, 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Caderno de pesquisa, n.116, p.41-59, jul/2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagem Qualitativa. São Paulo, EPU, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas Educacionais e cor/ raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. In: Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006 .

SAYÃO, Deborah Thomé. CRIANÇAS: SUBSTANTIVO PLURAL. Palestra proferida no II Seminário Educação Infantil em Debate, organizado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, realizado em outubro de 2000 na Cidade do Rio Grande/RS. O texto completo está publicado nos Anais do evento.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

SOUZA, Solange Jobim e.; CASTRO, Lúcia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: Cruz, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

TELLES, Edna de Oliveira. O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo. <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23376int.rtf>- Acesso em 18 set. 2012.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A sociologia da infância e a educação das crianças. Inter-Ação, Goiânia v. 35, n.1, p.63-80, jan/jun. 2010

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

SOBRE OS AUTORES

Benedito G. Eugenio (Org.). Graduado em Pedagogia e Letras. Mestre (PUC-Minas) e Doutor (UNICAMP) em Educação. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

José Jackson R. dos Santos (Org.). Graduado em Pedagogia (UNEB). Mestre (Universidade de Passo Fundo) e Doutor (UFRN) em Educação. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: Jackson_uesb@yahoo.com.br

Tânia Serra A. M. Bezerra (Org.). Graduada em Pedagogia (UFC). Mestre e Doutora em Educação (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: tanciasamb@hotmail.com

Andréa Carla Leite Chaves. Doutora em Bioquímica/ Imunologia (UFMG). Professora do Mestrado em Ensino da PUC-Minas. E-mail: andreacarlachaves@gmail.com

Antonio Cleyton Martins Magalhães- Odontólogo, com mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Servidor Público Municipal de Fortaleza, atuando no Programa de Saúde da Família (PSF).

Daiane Magalhães Silva- Graduanda de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Participa do Programa de Iniciação Científica da UFPI. E-mail: daiane_magalhaes22@hotmail.com.

Dinis Kebanguilako – Doutorando em Educação (UFBA).

Edson Gomes Dias. Graduado em Pedagogia (UNIMONTES). Mestre em Ciências Sociais (UFRRJ).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Elisângela da Silva Fernandes-Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Professora da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI.

Fauston Negreiros- Doutor em Educação Brasileira (UFC) e Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUE. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

Lúcia Ferraz V. de Souza. Graduada em Pedagogia (UESB). Especialista em Educação e Diversidade Étnico-Cultural e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB).

Márcia de Oliveira Menezes. Graduada em Biologia (UESB). Especialista em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Pedagógicas (UESB). Mestre em Ensino (PUC_Minas). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: marciaomenezes@yahoo.com.br.

Maria José Albuquerque da Silva- Pedagoga, com mestrado e doutorado em Educação Brasileira pela UFC. Atualmente Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFC.

Regina de Oliveira Brito Correia- Graduada em Psicologia (FTC). Especialista em Educação e Diversidade Étnico-cultural (UESB).

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento-Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professor da Rede Municipal de Ensino de Luís Correia-PI.

Sandro Soares de Souza-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Valdênia Pinto de Sampaio Araújo-Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

DIFERENÇAS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM EDUCAÇÃO.

Vanessa Stefanne Bastos Marques-Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí vinculada ao Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (PIBIC-ICV/UFPI).