RESUMO: o presente trabalho intitulado "Cores (de pele) entre parênteses" analisa as reações de 37 graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEAD) do Pólo Alvorada diante da proposição de uma atividade de entrevista com seus alunos(as) negros(as) realizada por uma Interdisciplina pertencente ao 6º semestre do curso. Partindo dos trabalhos postados pelos graduandos realizou-se um pequeno recorte de suas produções, para o qual foram utilizados fragmentos de texto através dos quais é possível observar o ponto de partida de suas intervenções com os alunos entrevistados e suas aproximações com dois conceitos apresentados por Maturana: "objetividade-entre-parênteses" e "objetividade-sem-parênteses" e de sua concepção de *observador.*

Resumo do artigo "Cores (de pele) entre parênteses"apresentado como requisito parcial e obrigatório para a conclusão do Curso de Especialização em Tutoria à Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Elaborado por Tanara Forte Furtado sob a orientação da Profª Drª Luciane Corte Real.

Cores (de pele) entre parênteses

Tanara Forte Furtado[1]

1- APRESENTAÇÃO

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul integra o projeto federal Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de participar do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação do Brasil (SEED-MEC).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEAD) iniciou-se no ano de 2006, destinado à professores que já atuavam nas redes municipais ou estadual do Ensino Fundamental. Sua presença se dá em cinco pólos distintos: Alvorada, Três Cachoeiras, Gravataí, Sapiranga e São Leopoldo. Os alunos do curso são acompanhados por professores, tutores de pólo[2] e tutores de sede[3], além dos coordenadores de pólo e de disciplina. Minha experiência com o curso se construiu através das vivências enquanto tutora de sede do pólo de Alvorada.

Assim que iniciaram a graduação os alunos se capacitaram e se instrumentalizaram nos ambientes virtuais utilizados no curso, sobretudo o *Rooda*[4] e o *PBworks*[5] além de aprenderem a criar *blogs* e páginas na *web.*

O recorte de experiência que utilizo no presente trabalho está relacionado a minha experiência enquanto tutora da interdiscìplina "Questões étnicas e raciais: Sociologia e História', oferecida no sétimo semestre, sob orientação de uma professora com mestrado em educação. O acompanhamento dos processos de aprendizagens das alunas se deu de forma compartilhada entre a tutora R. e eu: cada uma de nós acompanhou mais de perto metade dos alunos do pólo, para os quais voltamos nossa atenção e orientações ao longo do semestre, o que não excluiu nossa interação e apoio com o restante do grupo, mas de qualquer modo privilegiou nosso olhar para o grupo acompanhado. Os alunos cujos trabalhos serão analisados no presente ensaio serão aqueles que compuseram o grupo cujas trajetórias e

---

[1] Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Tutoria à Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[2] Tutores de pólo: sua função geral é proporcionar motivação, *feedback*, diálogo, orientação personalizada e orientação coletiva em atividades presenciais e coletivas, bem como estabelecer vínculos com cada estudante.

[3] Tutores de sede: devem facilitar e acompanhar acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas.

[4] *Rooda:* é um ambiente de Educação a Distância (EAD), desenvolvido com o intuito de atender as demandas do corpo docente e discente da UFRGS Possui os recursos....

[5] PBworks: é uma ferramenta eletrônica para construção de páginas *web* de fácil manejo e uso por usuários leigos. Ela permite que múltiplos usuários editem e alterem seu conteúdo através de um sistema de múltiplas autenticações simultâneas.

reflexões acompanhei mais proximamente. De acordo com as autorizações por eles assinadas, seus nomes serão mantidos em sigilo, para respeitar a privacidade e liberdade de expressão de idéias sem gerar quaisquer constrangimentos.

A seguir situo a Interdisciplina cuja atividade serviu de amostra para a realização desse trabalho. Foram levantadas categorias de análise que são exemplificadas através de trechos das produções dos graduandos. Cada uma das categorias de análise por mim criadas e são relacionadas aos dados obtidos e a conceitos de *objetividade-sem-parêntes* e *objetividade-entre-parênteses* de Maturana.

2- ANCESTRALIDADES

A ementa da interdisciplina "Questões étnicas e raciais: sociologia e história" consistia em:

> Entendimento de raça e etnia na educação, contextualizando os movimentos e grupos étnicos e raciais nos diferentes tempos e espaços, com ênfase no estudo das questões afro e indígenas no Brasil e no Rio Grande do Sul. Leituras e reflexões teórico-práticas que possibilitem a compreensão da diversidade étnico-racial na complexidade social em que cada um se insere e se constitui, individual e coletivamente.[6]

Na primeira aula presencial do semestre, a Profa. Dra. Responsável pela disciplina, a outra tutora com quem dividi minhas atribuições ao longo do semestre e eu nos dirigimos ao pólo de Alvorada. O primeiro desafio proposto pela professora foi uma atividade de sensibilização através da qual as alunas deveriam olhar-se no espelho e registrarem todos os aspectos físicos capazes de permitirem inferências a respeito de suas origens étnico-raciais. No momento seguinte as alunas se organizaram em duplas e tiveram de analisar os traços fenotípicos de seus pares, também em busca de pistas sobre suas origens étnico-raciais.

Em seguida todos expuseram ao grande grupo suas observações, tanto em relação a si, quanto aquelas relacionadas aos seus pares. A partir dos elementos observados e das informações adicionais construímos a árvore étnico-racial da turma, na qual identificamos as seguintes ancestralidades: africana, portuguesa, italiana, indígena/*bugra*, espanhola, argentina, alemã, judia, japonesa, libanesa, polonesa, francesa, norueguesa e inglesa.

---

[6] PEAD-UFRGS. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/etnico_raciais/

Árvore etnológica construída pelas alunas do Pólo de Alvorada na primeira aula presencial da Interdisciplina Questões Étnico-Raciais na Educação: Sociologia e História (cedida pela tutora de sede Rosaura Karst)

Todo esse processo foi permeado por belíssimos relatos de histórias de família e os encontros e desencontros pelos quais todos passamos ao longo da vida.

Um pouco mais familiarizadas com a proposta da interdisciplina, as alunas deram seguimento às atividades propostas em cada um dos enfoques[7] – quase todas objetivando intervenções práticas junto a seus grupos de alunos: pesquisa das etnologias das famílias dos alunos e criação da árvore etnológica da turma, confecção de um mosaico de fotografias com as ancestralidades dos alunos, planejamento e execução de um projeto pedagógico junto a sua turma cujo enfoque estivesse voltado para a problematização das questões etnológicas.

De um modo geral é possível afirmar que o grupo de graduandos do pólo de Alvorada realizou as atividades propostas pela interdisciplina demonstrando aceitar as proposições sem questionar a validade das solicitações, excetuando-se a que foi solicitada no Enfoque III da interdisciplina, sob a qual especificamente vou deter meu olhar e análise no presente trabalho.

A proposta literal da atividade analisada neste trabalho foi:

> Considerando sua prática docente, a leitura do texto sugerido, faça entrevistas com, no máximo, 04 alunos(as) negros(as), onde a pergunta desencadeadora seja "Como você se sente como aluno(a) negro(a) nesta escola?" Cuidados:a) a entrevista deverá ser em lugar tranqüilo,onde estejam apenas entrevistador(a) e entrevistado(a); b)tenha paciência em ouvir, estabelecendo um clima empático;c) cuide para não falar pelo(a) aluno(a) e nem com ele(a). Registre as colocações e depois elabore o relato caracterizando quanto à auto imagem, auto-estima, identidade étnica e desempenho em seu webfólio. (Publicado no Rooda, na página da interdisciplina)

[7] Enfoques: são os agrupamentos de conteúdos afins nos quais dividem-se as interdisciplina do curso.

Ou seja, cabia às professoras observarem seus alunos e os enquadrarem na categoria negro. Uma vez tomada essa decisão, os alunos deveriam ser chamados a responderem ao questionário.

O textos disponibilizados para essa atividade seguem anexos.

3- O ATO DE OBSERVAR

Creio ser válido dar uma pausa no relato das experiências vivenciadas pelos graduandos durante a realização da entrevista proposta para apontar algumas reflexões teóricas que servem de suporte para esse trabalho.

Concordo com Maturana(1997) quando esse nos diz que não somos capazes de dissociar nossas emoções das análises e observações que fazemos dos objetos, indivíduos e situações com as quais nos deparamos ao longo da vida. Justamente porque pautamos nossas atitudes e comportamentos em função do que sentimos enquanto interagimos (com objetos e/ou indivíduos e/ou situações).

Para Maturana (1997, p. 245):

> a) o observador se encontra observando de fato, ou seja, ele ou ela se encontra como observador na práxis do viver (no acontecimento do viver, na experiência do viver) na linguagem, numa experiência que acontece a ele ou ela como se surgisse do nada;
>
> b) qualquer explicação ou descrição de como se dá algum aspecto da práxis do observador é, operacionalmente, secundária a essa práxis do viver [...];
>
> c) explicações e descrições não substituem o que elas explicam ou descrevem; e
>
> d) se explicações e descrições são secundárias à práxis do viver do observador que supostamente elas explicam ou descrevem, e se, enquanto tais, elas não substituem, então, é claro que explicações e descrições são estritamente desnecessárias para a práxis do viver observador, mesmo se a práxis do observador muda depois que ele ou ela as escuta[...].

Nesse contexto, a observação é tanto o instrumento explicativo quanto é a questão central da tentativa de entendimento da realidade e da razão.

As reflexões acima transcritas já nos dão pistas de algumas dificuldades e receios encontrados pelos graduandos durante a realização da entrevista proposta, uma vez que a escolha dos alunos e alunas a serem entrevistados deveria pautar-se na conceituação de cada um a partir da percepção obtida através do sentido da visão, já que não lhes foi disponibilizado nenhum tipo de material que apontasse características ou elementos a serem observados e/ou utilizados como parâmetros para essa seleção. Ou seja, os graduandos deveriam olhar para seu grupo de alunos e escolher aqueles elegidos como negros, não considerando aí o sentimento de pertença e/ou aceitação e reconhecimento da criança enquanto negro(a).

Essa situação, já delicada se considerarmos apenas os aspectos levantados até aqui, torna-se ainda mais complexa quando agregamos a discussão acerca da importância da linguagem e sua função na nossa constituição enquanto grupo social.

Conforme nos diz Maturana (1997, p.168) "[...] as palavras constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar."

E Maturana (2002, p. 51) nos diz também:

> Las culturas son redes cerradas de conversaciones, es decir, redes cerradas de coordinaciones recursivas de haceres y emociones. Sin embargo, es la configuración de emocionalidad que se realiza em la red cerrada de conversaciones que constituye la cultura, lo que lê da propriamente su carácter, no las conductas particulares realizadas por sus miembros. Puesto que vivimos em uma cultura, somos sus miembros y la conservamos al hacer o que hacemos a través de nuestra participación recursiva em la red cerrada de conversaciones que la constituye[...].

Os graduandos deveriam *observar* seu grupo de alunos e chamá-lo à entrevista. Contudo essa observação se dá através e sobretudo das idéias e conceitos que cada um consolidou em sua vida cotidiana a partir dos variados discursos sobre raça e miscigenação presente na cultura de nosso país. A disputa pela posse da palavra e posse dos lugares a partir dos quais se falam essas palavras sobre e pela etnia negra do Brasil nunca foi nem segue tranqüila.

4- PENSANDO SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE NOSSA ETINICIDADE

Pois falar de origem étnica em nosso país é sempre estar aberto ao encontro com diversos e variados discursos populares que obrigatoriamente passam pela famosa sentença "em nosso país não há preconceito, ou no mínimo há muito menos do que em muitos lugares do planeta, uma vez que somos um povo miscigenado por natureza", a qual pode ser ouvida na esquina, dita pelo padeiro do bairro ou mesmo na televisão, em algum programa de entrevista de grande audiência. Isso, sem citar as novelas do horário nobre da televisão brasileira, nas quais patrões ricos e brancos possuem empregados negros e pobres, os quais ficam em pé observando a refeição na cabeceira ou ao lado da mesa, aguardando as sobras que serão comidas na copa dos empregados, mas que ainda assim são considerados amigos valiosos da família).

Tais discursos fundamentam-se na trajetória histórica vivenciada por nosso povo no decorrer do processo de sua constituição, como nos aponta Ribeiro (1995, p.228-9):

A análise do crescimento da população brasileira e de sua composição segundo a cor é altamente expressiva das condições de opressão que o branco dominador impôs aos outros componentes. Avaliamos em 6 milhões o número de negros introduzidos no Brasil como escravos até 1850, quando da abolição do tráfico; em 5 milhões o número mínimo de índios com que as fronteiras da civilização brasileira se foram defrontando, sucessivamente, no mesmo período; e em 5 milhões, no máximo, o número de europeus vindos para o Brasil até 1950. Destes 5 milhões, apenas 500 mil ingressaram no Brasil antes de 1850. De seus bagos viemos. Considerada a composição da população em 1950 (os censos de 1960 e 1970 não trazem dados referentes à raça ou à cor), verifica-se que os índios de vida tribal, mais ou menos autônomos, estavam reduzidos a cerca de 100 mil; os negros terão alcançado um máximo de 5,6 milhões; enquanto os que se definem como pardos (mulatos) seriam 13,7 milhões; e os brancos (que são principalmente mestiços) ascenderiam a 32 milhões. Os índios inesperadamente se triplicaram de 1950 a 1990, provavelmente por se terem adaptado às moléstias dos brancos e efeito da proteção oficial, que diminui substancialmente as chacinas.

Apesar das deformações que são impostas pela confusão bem brasileira da condição social com a cor, discrepâncias censitárias tão espantosas não se explicam simplesmente por isso, nem por taxas diferenciais de fecundidade, mas por fatores ecológicos e sociais. A própria miscigenação deve ser analisada em relação à circunstância de que todos os contingentes alienígenas eram constituídos principalmente por homens que tinham de disputar as mulheres da terra, as índias. É sabido quanto foi insignificante a proporção de mulheres brancas vindas para o Brasil. Nessas condições, recaiu sobre a mulher indígena a função de matriz fundamental, geralmente fecundada pelo branco.

Assim se explica, em parte, a branquização dos brasileiros, já que os mestiços de europeu com índio configuram um tipo moreno claro que, aos olhos e à sensibilidade racial de qualquer brasileiro, são puros brancos.

Um exemplo elucidador dessas questões é o resultado obtido na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 1976, para a qual os recenseadores foram instruídos a marcar a resposta espontânea dada pelo entrevistado, sem apresentar nenhuma opção. O resultado foi a coleta de 136 cores diferentes, entre elas algumas curiosas, tais como: amarela-queimada, bem branca, bem morena, pálida, queimada-de-praia e sapecada.

Diante desse contexto o próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE teve que construir gradualmente os critérios de coleta e análise de dados obtidos através dos censos demográficos como é possível constatar a partir da leitura do documento "Tendências Demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000":

Quanto ao Censo Demográfico 1940, o levantamento da cor apresentava como instrução de preenchimento dos boletins a seguinte pergunta "*Cor – Responda: preta, branca, amarela, sempre que for possível qualificar o recenseado segundo o característico previsto no quesito. No caso de não ser possível essa qualificação, lance-se um traço horizontal no lugar reservado para a resposta*". Segundo Mortara, essas instruções foram interpretadas, na maioria dos casos recenseados de cor diferente das três explicitamente discriminadas, como se esta discriminação visasse apenas exemplificar, e não limitar, as declarações da cor. E, logo, ficaram muito freqüentes as especificações de cores não previstas nas instruções, como "morena", "parda", "mulata", "cabocla", etc., e apareceu em alguns casos a especificação do grupo étnico "índio", que só indiretamente representava uma declaração de cor.

No período em que se desenvolveu o planejamento do recenseamento de 1940, os princípios racistas pareciam estar caminhando para o predomínio no mundo, e Mortara, em sua avaliação, enfatizou que a introdução do quesito da cor teve objetivos puramente científicos, procurando assim eliminar qualquer suspeita de que esse instrumento seria destinado a servir como ferramenta preparatória de discriminações sociais. Portanto, em um país com tão vasto e variado espectro de origens étnicas da sua população, procurou evitar a obrigação, para o recenseado, de aplicar a si mesmo qualificações de cor que às vezes pudessem ser usadas com sentido de desprezo, e decidiu limitar as declarações explicitas aos três grupos: "brancos" para as pessoas de origem européia ou mediterrânea; "pretos", para as pessoas de origem africana; e "amarelos" para as pessoas de

origem asiático-oriental, prescrevendo apenas lançar um traço a todos os que não podiam ser assim qualificados, e que constituem o grupo dos "pardos", no sentido mais amplo dessa qualificação, os quais representavam matizes de cor intermediárias, em virtude da mestiçagem.

Na divulgação dos resultados, as categorias consideradas eram somente quatro: "branca", "preta", "amarela" e "parda", com os indígenas considerados juntamente com os pardos.

Comparando os Censos Demográficos 1940 e 2000, observa-se que as pessoas que se declararam como brancas, em 1940, representavam 63,4% e foram reduzidas em 15,3% ao longo dos 60 anos. As reduções nas proporções de autodeclarados pretos e amarelos também foram observadas, com mais intensidade para os pretos (-51,5%). Essa transferência na autodeclaração representou para as pessoas autodeclaradas pardas um grande ganho numérico, com incremento de 81,0%, significando um considerável índice de miscigenação racial.[8]

Atualmente os recenseadores são instruídos a solicitarem a autodeclaração dos entrevistados e a enquadrá-las em uma das cinco categorias.

Contudo, diferentemente dos recenseadores do IBGE as alunas do PEAD tiveram de identificar e eleger quais de seus alunos eram negros e a partir daí entrevista-los de acordo com a atividade proposta pela Interdisciplina.

5- (HAVIA) DÚVIDAS PELO MEIO DO CAMINHO

Exatamente nesse ponto do caminho começaram a surgir as primeiras dúvidas por parte dos graduandos, os primeiros receios, as tentativas de proposição de alternativas para a realização da atividade, as solicitações de auxílio etc. Muitos foram os contatos que as alunas realizaram, escolhi apenas dois para ilustrar suas argumentações:

[...]

A atividade do Mosaico despertou ainda mais as minhas possibilidades de reflexão. Comecei a pensar se alguém já tinha pensado bem antes de mim... como seria trabalhar a questão étnico racial com um aluno, por exemplo, autista que demonstra dificuldades em reconhecer seu corpo, em se relacionar enfim em reconhecer a sua própria identidade. Notaram que já começo a pedir ajuda?

O trabalho com as famílias, com os mapas, com as fotos não é uma espécie de mosaico? E outra pergunta que fiz para a R (queridona!!!rs) Será que um enfoque étnico-racial com meus alunos é prioritário? O que é prioridade para eles?

R. me alerta para que eu não fuja ou "escape do enfoque étnico". Tenho que direcionar com meus alunos, então?

Na verdade, penso em partilhar o trabalho que já estamos fazendo ... Se é mosaico, mapa...bem, vocês poderão me dizer.

Agora, carinhosamente, fraternalmente eu afirmo: somos mais do que pele, do que cor ou credo. Muito mais...e sei que, como educadoras que somos, estamos interessadas em conhecer, reconhecer e auxiliar para que todos nós sejamos melhores.

Brinquei com a R. dizendo ser chata mas, ser do bem. Digo que sou chata porque não me conformo simplesmente em realizar uma atividade que foi solicitada enquanto eu não a "disseco", compreendo e vejo justificativa dentro de meu contexto. [..]

(*e-mail* enviado pela aluna A)

Professora M. e tutora T.Hoje entrevistei uma aluna que na ficha de matrícula na escola se auto declarou como da raça parda. Realmente a menina é bem clara, mas seu cabelo demonstra sua origem negra. Comento sobre esta entrevista, pois achei muito interessante. E fiquei pensando... A aluna tem um bom rendimento, também se expressa muito bem, mas durante a entrevista ela disse várias vezes que não observa nesta geração- com seus colegas - nenhum tipo de preconceito racial. Porém deixa claro que sua escolha religiosa causa certos

[8] IGBE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/analise_populacao.pdf

comentários e deboches. Disse que sua família é em sua maioria da umbanda. No entanto, ela, sua mãe e os irmãos menores são israelitas... Como ela não é da raça judia não é aceita no templo. É chamada de israelita, ela lê em hebraico... Qual a sua opinião? Parece que esta menina procura outra religião para talvez negar sua raça? Não sei... Um abraço!

(*e-mail* enviada pela aluna B)

Cientes de que a realização da proposta de entrevista requeria disposição e entendimento, a professora e tutoras decidiram analisar cada um dos casos separadamente, com a atenção merecida. Tal estratégia possibilitou que praticamente todos os graduandos dessem algum retorno referente à atividade. Somente seis não realizaram a atividade, optando por complementar seu processo de aprendizagem através da proposta de recuperação, no final de semestre.

No caso do *e-mail* enviado pela aluna A, retornamos o contato esclarecendo que, embora o trabalho por ela desenvolvido fosse de grande valor e demonstrasse claramente o comprometimento e dedicação com seu grupo de alunos, o relato deste não atendia às solicitações da entrevista proposta. A aluna optou por unir-se a outras três colegas do PEAD e apresentaram uma contraproposta, a qual será posteriormente apresentada e analisada no presente trabalho.

Já em relação ao *e-mail* enviado pela aluna B, retornamos o contato propondo ainda mais questionamentos e sugerindo que ela seguisse *observando* sua aluna, com o *objetivo* de perceber outros elementos que sugerissem ou não a busca por uma religião diferenciada como uma estratégia para negar sua origem étnica ou se essa decisão não refletia apenas uma afinidade no que diz respeito às crenças compartilhadas entre ela e os irmãos menores.

Outros graduandos disseram ter receio quanto à reação das famílias dos(as) alunos(as), outras quanto à reação dos(as) próprios(as) alunos.

5- AS TENTATIVAS DE ENCONTRO

Conforme esclarecido anteriormente, dentre os 43 graduandos cujos trabalhos deveriam ser selecionados para essa análise, 6 não realizaram a entrevista proposta, optando pela recuperação de final de semestre. Assim sendo os trabalhos cujos recortes serão aqui transcritos pertencem a 37 alunos.

Analisando as reflexões apresentadas pelos graduandos no corpo de seus textos, as quais justificaram ou mesmo introduziram a realização da atividade é possível agrupá-las em sete categorias:

<u>A) sem receio inicial, com reflexão final:</u> graduandos que não relataram nenhum tipo de receio em realizar a entrevista proposta, entrevistaram suas alunas e alunos negros e finalizaram suas produções textuais com reflexões referentes à importância de seu papel de

educador diante da tarefa de contribuir para a extinção do preconceito racial em nosso país. Cinco graduandos encontraram-se nessa categoria;

B) sem receio[9] inicial, sem reflexão final: (cinco) graduandos que não relataram nenhum tipo de receio em realizar a entrevista proposta e restringiram suas produções textuais às transcrições das falas dos (as) alunos(as) entrevistados (as);

C) com receio inicial, entrevista com toda a turma: graduandos que mostraram significativa preocupação com a reação tanto dos alunos, quanto de suas famílias diante da entrevista proposta e optaram por realizá-la com toda a turma, redirecionando ou não o centro temático de raça/etnia para diferenças/alteridade. Sete graduandos encontram-se nessa categoria;

D) com receio inicial, entrevista com alunos(as) negros(as): graduandos que mostraram significativa preocupação com a reação tanto dos alunos, quanto de suas famílias diante da entrevista proposta, mas ainda realizaram a entrevista com o público solicitado (alunos(as) negros(as). Seis graduandos encontram-se nessa categoria;

E) argumentação inicial de *não preconceito*, entrevista com alunos(as) negros(as) e ratificação da argumentação inicial: graduandos que inicialmente disseram estar certos da não existência de preconceito racial em suas escolas e que realizaram a entrevista proposta, sinalizando que as respostas dos alunos certamente ratificariam sua argumentação. Cinco graduandos encontram-se nessa categoria,

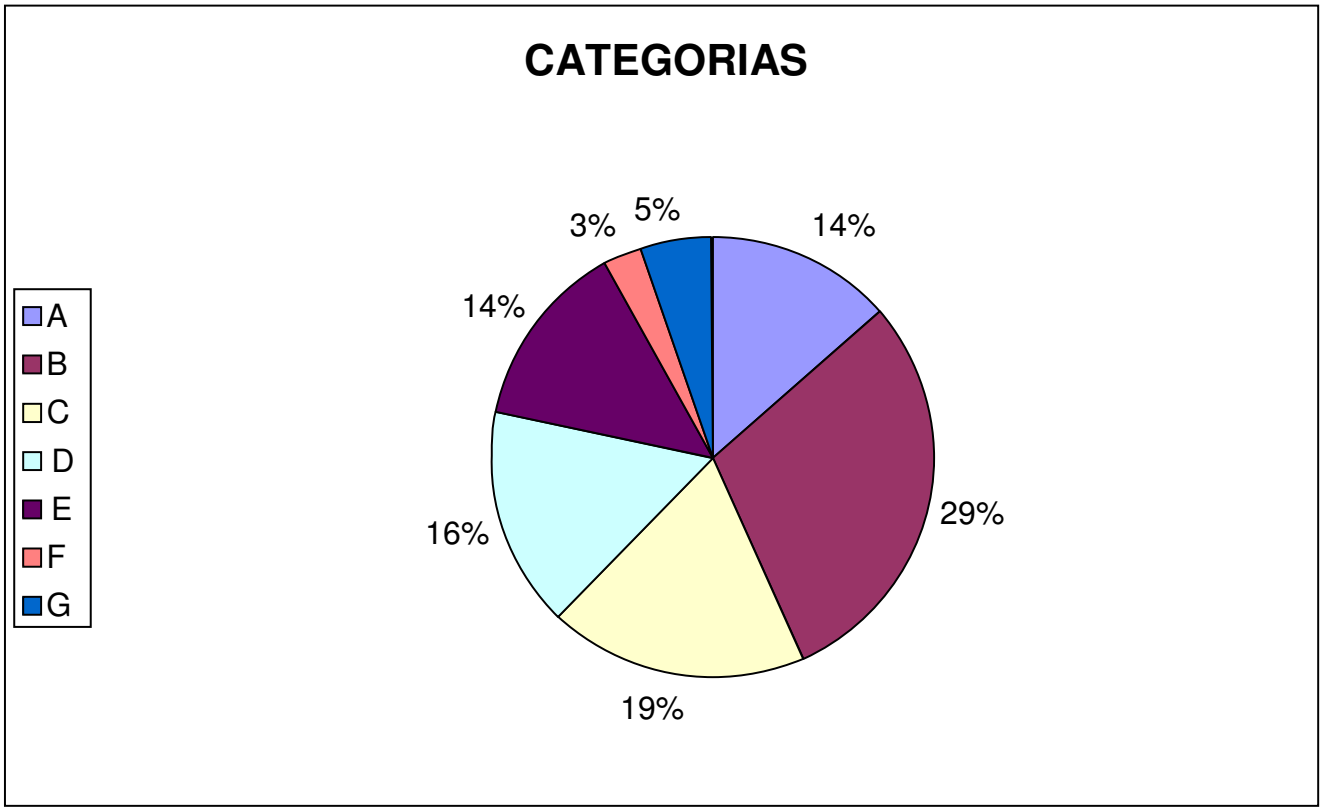
F) argumentação inicial de *não preconceito* e não realização da entrevista proposta: uma graduanda afirmou não existir preconceito em sua escola e não realizou a atividade proposta e

G) apresentação de contraproposta: duas graduandas que discordaram da realização da entrevista com seus(as) alunos (as) negros (as) e apresentaram uma contraproposta, através da qual realizaram a entrevista entre si, enfocando seus sentimentos enquanto alunas negras do PEAD.

---

[9] Levanto as categorias utilizando o termo "receio" sempre que este está explicitado nas produções dos graduandos, porém acredito que existiram alunos que se sentiram receosos mas não realizaram o registro. Nestes casos o termo não aparece na nomenclatura da categoria de análise.

O gráfico abaixo nos mostra (de modo mais objetivo) a distribuição das categorias entre o grupo de graduandos:



E a tabela abaixo contém transcrições de trechos das produções dos graduandos, exemplificando o modo como foram agrupados de acordo com as sete categorias:

A) SEM RECEIO INICIAL, COM REFLEXÃO FINAL
Após realizar entrevista com os meus alunos afro-descentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental trago a este relatório algumas de minhas observações [...]Esse deve ser o dever de um profissional afro-descentente, ou seja evitar que o racismo continue se propagando em nossas escolas.
Ao realizar essa atividade, que fora uma das mais desafiadoras do curso, repenso as minhas práticas pedagógicas. Ao estar conversando e entrevistado meus alunos sobre a sua identidade negra assumi um outro papel de estar compreendendo na pele os seus sentimentos[...]
Nas entrevistas feitas, mesmo os alunos se considerando iguais a todos, e dizer que é tudo normal na escola notei que suas atitudes demonstram indícios contrários. Muitos não se aceitam como são, pois não gostam quando chamados de negros que afinal o são se sentem ofendidos.
Após as aulas sobre a diversidade étnico-racial percebi que as crianças negras da minha sala de aula têm: "Consciência do valor da pessoa. Identificação com os semelhantes raciais. A identidade negra, sentindo-se bem como negro. A normalidade de ser negra".
Acho que é necessário oferecer mais formação para os professores onde estejam presentes, além dos estudos de desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos da origem do homem, das ideologias do recalque, bem como o processo histórico civilizatório dos diferentes grupos que formam a nação. Não lembro em nenhum momento da minha vida em que algum professor tenha pedido para refletir sobre minha ancestralidade como fez a professora Marilena na primeira aula presencial. Quando fazia minha árvore genealógica não colocava a ancestralidade.

B) SEM RECEIO INICIAL, SEM REFLEXÃO FINAL
Pela natureza não analítica de suas transcrições, os trechos de seus trabalhos não constam no presente artigo. Onze graduandos encontram-se nessa categoria.
C) COM RECEIO INICIAL, ENTREVISTA COM TODA A TURMA
"Quero colocar que no primeiro momento, me senti um tanto receosa quando li essa pergunta. Depois, percebi que não tinha motivos de estar assim, devido a muitas e variadas atividades que já foram desenvolvidas com os alunos. Mas, resolvi que a atitude mais correta seria eu fazer as entrevistas com a turma toda, sem a necessidade de tirar da sala apenas os três alunos negros, já que em outros momentos não foi preciso. A pergunta foi a mesma para todos, trocando somente as etnias[...]"
"Esta atividade realizei com a minha turma no geral, pois acho que eles são pequenos e muitos ainda são imaturos e não sabem dizer se são negros, brancos ou índios. Decidi conversar com eles juntos, perguntei se tinham alguma coisa que não gostavam que o chamassem ou se tinha alguma coisa que os incomodavam como apelidos, palavras e outros."
Foi bem difícil realizar esta entrevista, visto que grande parte dos alunos da escola são afro descendentes, mas alguns não querem se enquadrar. Evitando possíveis desentendimentos, protelei, acabei falando com o grupo, e não individualmente. Para não interferir nas respostas, deixei-os se questionando e contando suas experiências.
D) COM RECEIO INICIAL, ENTREVISTA COM ALUNOS(AS) NEGROS(AS)
Ao me preparar para estas entrevistas, assim como meus colegas, tive receios de que esta proposta pudesse causar constrangimentos aos alunos e a mim, porém percebi que esta postura vem de nós que tivemos uma educação muito discriminatória e revoltante, resultado de uma construção social com ranços da escravatura que nos consumiu por muitos anos.Percebi o quanto a nossa postura como educadores e a luta contra o racismo já surte efeitos positivos na educação.
Eu em principio tive certo receio de tratar do assunto sem uma técnica ou um texto que levasse a discussão sobre a pergunta foco. Reuni alguns alunos do terceiro ano da escola na minha sala de aula e expliquei que era um trabalho da UFGRS e precisava deles para a realização do mesmo. Deixei os a vontade e se não quisessem ficar podiam voltar a sala de aula.
É importante salientar o desconforto em realizar essa atividade. Acredito que nós mesmo já trazemos conosco uma certa inquietação em lidar com questões de discriminação[...]
Confesso que quando li a proposta de trabalho para o Enfoque III, senti-me um tanto desconfortável, afinal, parece em um primeiro momento que tratar de questões sobre o racismo e o preconceito dele originados, gera uma situação discriminatória. No entanto, ao iniciar o trabalho pude perceber o quanto estava enganada nesse sentido!
E) ARGUMENTAÇÃO INICIAL DE *NÃO PRECONCEITO*, ENTREVISTA COM ALUNOS(AS) NEGROS(AS) E RATIFICAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO INICIAL
Temos um pequeno número de alunos afro-descendentes por turma.E no geral a escola não enfrenta problemas de cunho racial,nem por parte de alunos,nem de professores.Tendo esse fator como base,a escola não se apresenta como sendo instituição que reflete discriminações raciais.Esse fato foi percebido no momento em que alunos foram entrevistados.Todos dizem se sentir bem na escola,e não se sentem diferentes no ambiente escolar. Não pode se afirmar que em nenhum momento nossos alunos negros não possam ser vítimas de algum tipo de comentário racista, porém nossos alunos não enfrentam dificuldades no que se refere à cor da sua pele[...]
No caso dos entrevistados todos apresentaram uma auto-estima tranqüila sem dores e rancores por serem negros[...]
A partir do texto Auto-imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar de Marlene Leal Pare, comecei a observar mais atentamente meus alunos negros e afro-descendentes, pois até então, não havia percebido nada de diferente, em seu comportamento, em relação aos alunos brancos. Comecei a analisar os trabalhos realizados e suas posturas diante dos colegas, durante as atividades de aula e nas horas de intervalos. O que constatei foi que minha percepção não estava errada, pois estes alunos não apresentam comportamentos de inferioridade quanto a sua cor, auto-estima e baixo desempenho. Ao contrário, tenho em uma turma dois alunos negros e os mesmos têm apresentado um desempenho igual ou até mesmo melhor do que outros que participam das mesmas atividades.
F) ARGUMENTAÇÃO INICIAL DE *NÃO PRECONCEITO* E NÃO REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA PROPOSTA
Lendo com atenção a proposta de trabalho que compõe a atividade deste enfoque, não me senti segura para realizá-la. Posso perceber que tanto nas minhas duas turmas de 2º ano deste ano quanto nas outras turmas com as quais trabalhei, não há/não houve situações discriminatórias. Acredito que, se chamasse meus alunos afro-descendentes para este tipo de entrevista poderia ser mal interpretada por seus familiares, que talvez pudessem supor que eu, enquanto professora, estivesse cometendo

um ato discriminatório.
G) APRESENTAÇÃO DE CONTRAPROPOSTA
Após refletirmos sobre a proposta de entrevista com as crianças negras, tomamos a iniciativa de escolher um público diferente. Justificamos tal fato por acreditarmos que as novas entrevistadas, por sua vivência e maturidade, apresentam condições de responder tal questão analisando os motivos para a realização da mesma e respondendo sem sentir-se pressionadas ou discriminadas. Quem responde a questão lançada pela disciplina são as alunas C., D., E. e F. do curso de Pedagogia à Distância[...]"

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos a concepção de observador apontada por Maturana, a qual já foi anteriormente esclarecida no presente artigo, sabemos que estamos implicados no processo de observação, na medida em que tudo aquilo que nos constitui influencia e mesmo determina o que e como percebemos.

Portanto, quando vivenciamos um processo de interpretação e em seguida temos de explicá-lo nos deparamos com dois possíveis *caminhos de relações humanas: o caminho da objetividade-sem-parêntese* e *o caminho da objetividade-entre-parênteses.* Em ambos os casos nosso discurso explicativo baseia-se no tipo de relação que mantemos com *o outro,* no tipo de *encontro* que experienciamos com *o outro*.

No primeiro caso nos relacionamos com *o outro* a partir de uma perspectiva que nos coloca numa postura privilegiada, através da qual passamos a acreditar que nossas idéias e concepções são únicas e portanto as mais corretas e aceitáveis possíveis, devendo ser compartilhadas por todos.

No segundo caso nos relacionamos com *o outro* a partir de uma perspectiva de aproximação, compreensão e consciência da relatividade da validade dos discursos e concepções. Tal perspectiva possibilita que nos coloquemos no lugar *do outro,* nos permitindo a troca de papéis sociais e a possibilidade da tentativa de verificação de quais elementos *da realidade do outro* podemos apreender.

Maturana (2002, p. 45) nos diz que:

> Pero existimos también em el flujo de emociones. Al distinguir emociones en la vida diária distinguimos diferentes domínios o tipo de conductas relacionales, y al fluir de una emocion a otra cambiamos dominios de conductas relacionales [...]
> Amor: El amor es el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales un otro surge como un otro legítimo en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia. El amor no legitima a outro, el amor deja tranqüilo al otro aunque viéndolo e implica actuar con él de um modo que no necesita justificar su existencia en la reacción.
> Agresión: La agresión, en contraste com el amor, es el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales un otro es negado directa o indirectamente como un otro legítimo em coexistencia con uno mismo [...]

> Indiferencia: La indiferencia , en contraste con el amor y la agresión, es el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales el otro no es visto como un outro. En la indiferencia, el otro no tiene presencia, y lo que lê suceda a él o ella está fuera del dominio de nuestras preocupaciones.

A partir das sete categorias criadas para acomodar as tipologias de produções dos graduandos do Pólo de Alvorada elaboradas para a atividade de entrevista proposta pela Interdisciplina Questões Étnico-Raciais na Educação: sociologia e história é possível constatar que:

* 54% dos graduandos mostraram-se dispostos e capazes de trilhar *o caminho da objetividade-entre-parênteses.* São todos aqueles compreendidos nas categorias A, C, D e G, nas quais – cada um a seu modo – fica evidente a intenção de colocar-se no lugar do *outro* (neste caso o(a) aluno(a) negro(a) e/ou sua família) e relativizar a validade de suas concepções e crenças. Alguns com muito receio, outros nem tanto, mas todos se permitiram encontrar *com o outro*, *um encontro de amor*, que possibilitou *ao outro* simplesmente ocupar o seu lugar.

* 46 % dos graduandos mostraram-se ainda não capazes de trilhar *o caminho da objetividade-entre-parênteses,* optando consciente ou inconscientemente por andar pelos rumos do *caminho da objetividade-sem-parentêses*. São todos aqueles compreendidos nas categorias B, E e F, cujos relatos demonstram que os graduandos não conseguiram se despir de suas crenças e opiniões para realizar a atividade de entrevista proposta. Me arrisco a dizer que aqueles cujas produções encontram-se contempladas por uma dessas três categorias realizaram-nas tomados pela emoção de indiferença, conforme a descrição de Maturana transcrita alguns parágrafos acima. Alguns supuseram ter suas crenças e opiniões compartilhadas de tal modo que não realizaram a atividade ou então realizaram-na com o objeto de apenas ratificar suas idéias iniciais, enquanto outros lançaram as perguntas propostas mas não dedicaram seu tempo a analisá-las, não buscando assim a aproximação e compreensão *do outro entrevistado*.

Realmente acredito que quando conseguimos nos encontrar com nossos alunos, o processo avaliativo (e reflexivo) torna-se muito mais preciso, na medida em que – ao encontrarmo-nos – conseguimos dimensionar o esforço por trás e cada processo de aprendizagem. E não temos como dimensionar o real esforço por trás de qualquer processo de aprendizagem a não ser quando conhecemos, compreendemos e reconhecer o lugar do outro.

Através dessa atividade da Interdisciplina Questões Étnico-raciais na educação: sociologia e história, o PEAD possibilitou que seus cursistas tivessem a oportunidade de *encontrarem-se com seus alunos, os seus outros de todos os dias*.

Deixando as cores de suas peles entre parênteses, uma vez que não deveriam ser fatores determinantes do tipo de emoção e relação estabelecidas – nem com eles, nem com ninguém, *o convite para o encontro foi ofertado.* No pólo de Alvorada alguns aceitaram, outros não. Mas assim mesmo é a Vida, uns de nós vão, outros ficam.

Mas há espaço para todos. Relembrando Maturana: transformamos-nos na convivência. O PEAD atualmente se encaminha para o fim. Esperamos que outras experiências como essas surjam e junto com estas novos *convites para encontros de amor.*

REFERÊNCIAS:

MATURANA, Humberto R. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. **Transformación en la convivencia.** Espanha: Ed. Dólmen Ensayo, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PEAD-UFRGS. Disponível em:

http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/etnico_raciais/

IBGE. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/analise_populacao.pdf

ANEXOS:

Texto 1-

Auto-Imagem e Auto-estima na Criança Negra: um Olhar sobre o seu - Desempenho Escolar[10]

Marilene Leal Paré[11]

O trabalho de Dissertação de Mestrado, o qual em princípio deveria ser apenas sobre a auto-estima do aluno negro, vinculada ao seu sucesso ou fracasso escolar, tornou-se, na verdade, um resgate dolorido da minha história de vida pessoal enquanto negra, sublimado no meu papel de mãe, professora e orientadora educacional, consciente da necessidade de fazer brilhar o diamante interno de minha própria autoestima e da auto-estima das crianças e jovens que por mim passarem.

---

10 Síntese de Dissertação de Mestrado em Educação apresentada para a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

11 Orientadora Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Os alunos negros entrevistados para esta pesquisa, com suas histórias, abriram, de sopetão, feridas não cicatrizadas de aprendizagem de vida que não são só minhas nem deles, mas de um povo africano marcado a ferro; imigrante forçado num país que ainda rejeita seus filhos, principalmente através da violência simbólica. "Vozes da África" é o capítulo das vozes destas crianças que ainda detêm na garganta o grito surdo por liberdade de manifestação, de direitos e de cidadania.

A idéia de formular uma proposta de dissertação relacionada com o aluno afrobrasileiro provém de uma preocupação pessoal, refletida na área profissional, de superação de atos discriminatórios que diminuem a auto-estima e inibem o pleno desenvolvimento cognitivo. Minha atividade como pedagoga trouxe-me o questionamento e a preocupação quanto ao alto índice de evasão e repetência do alunado negro assim como a problemática ligada à discriminação racial verbalizada por eles enquanto a escola mantém silêncio, sem saber lidar com a questão.

A proposta de identificação da auto-estima do aluno negro vinculado ao seu desempenho escolar extrapola par outras dimensões, concretizando-se nas essências detectadas das entrevistados alunos negros sujeitos deste trabalho, reafirmando a situação de preconceito vivenciada no âmbito escolar e a ignorância docente par tratar do problema. Os sentimentos e o mundo vivido por essas crianças dão subsídios à instituição escolar para o seu tendão de Aquiles e podem torná-la mais competente no desenvolvimento afetivo e da identidade, no planejamento de um currículo no qual esteja presente o esquema de pensamento de origem africana libertando-se do processo eugênico impingido à sociedade brasileira e existente na educação.

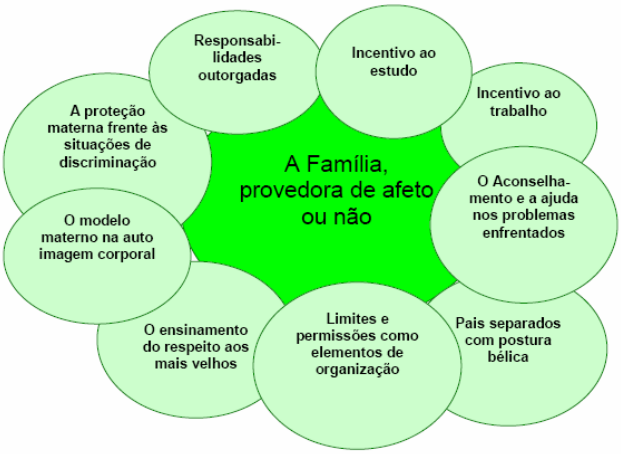
Através do método fenomenológico, mergulhei na busca da compreensão do significado dos sentimentos manifestados pelos alunos nas respostas à pergunta: "Como é que tu te sentes como negro na escola?" Cada entrevista, embora em conjunto elas possuíssem pontos em comum, era una e única e, na maioria das vezes, eu saí delas com o coração apertado. Das entrevistas efetuadas, selecionei 9 (nove) para o trabalho por ser um número que detém o significado de fechamento e, no meu caso, interpreto como o final de um primeiro ciclo, neste momento centrado no sujeito.

Tenho certeza que a conversa com esses alunos terá significação para o futuro de cada um, pois foi dado um sentido aos sentimentos vividos por eles.os critérios para a seleção das escolas foram: serem públicas, contingente de alunos negros, localização urbana.

A empatia nas escutas atentas, nas escritas, nas leituras e re-leituras compreensivas das entrevistas sensibilizaram-me à criação de textos literários de cada aluno. Da exploração destes textos foram surgindo dimensões que eu ai agrupando em torno de conteúdos significativos – AS ESSÊNCIAS:

3ª Grande Essência

Dimensões

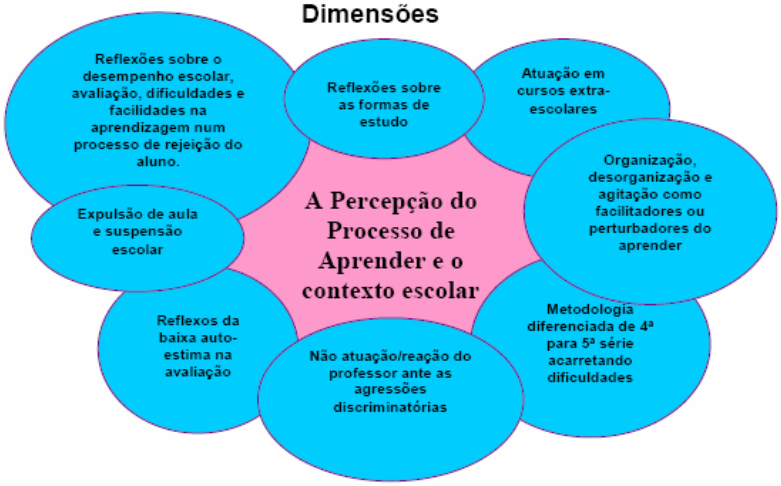


4ª Grande Essência

Dimensões

5ª Grande Essência

Dimensões



6ª Grande Essência

Dimensões

7ª Grande Essência

Dimensões

8ª Grande Essência

Dimensões

Cada uma das 9 (nove) essências detectadas poderia se constituir num módulo de pesquisa, um complemento do outro. O que nos foi revelado é fruto da força de um passado histórico de um povo marcado como escravo numa terra chamada Brasil, a qual, apesar dos 500 anos de existência colonizada, abriga uma sociedade cujas relações ainda são as de poder dos "superiores" sobre o s "ignorantes". O Dr. Rubem Oliven, no Seminário Internacional "Violência e Cidadania", na UFRGS, em 1998 afirmou: "Este século termina com problemas cruciais ligados à discriminação e racismo".

> "A reprodução do racismo na escola é um dos temas mais relevantes da agenda dos movimentos sociais negros, em todo o país. Não sem razão, evidentemente. Por trás das altas taxas de infreqüência, repetência e evasão escolar verificadas entre as crianças negras, existe um denominador comum: a estigmatização e a desqualificação delas em razão do racismo" (MOREIRA, 1997, p. 102).

Hamacheck (1979) diz que a maioria dos alunos que se evade é por não conseguir tolerar mais fracassos e os sentimentos de baixas auto-estima e autovalorização. O processo de baixa auto-estima no aluno negro provém do ambiente sócio histórico, reforçado pelas ações da escola sobre esse sujeito considerado "inadequado", daí a evasão e a repetência apesar dos esforços da família.

A educação de final de milênio, nas Américas, parece necessitar de maior qualificação no que diz respeito à abordagem afro-cultural. A maioria das conclusões sobre a inteligência do povo negro provém de fundamentos circunstanciais mais do que de evidências diretas a partir da psicologia e das experiências sociais dos negros.

Considero de fundamental importância um olhar na multiculturalidade existente em nossas salas de aula e especialmente no *ethos* da tradição africana ainda muito presente que deve ser explicitado principalmente através das 9 (nove) dimensões da expressão cultural que seriam, segundo Boykin (1983,1986): 1) espiritualidade; 2) harmonia; 3) movimento; 4) entusiasmo; 5) afeto; 6) individualismo expressivo; 7) coletivismo (trabalho cooperativo); 8) oralidade e 9)perspectiva do tempo social.

O aluno de origem afro, cuja escola não considere essas dimensões, poderá desenvolver mecanismos de defesa que prejudicariam o desenvolvimento pleno de sua aprendizagem.

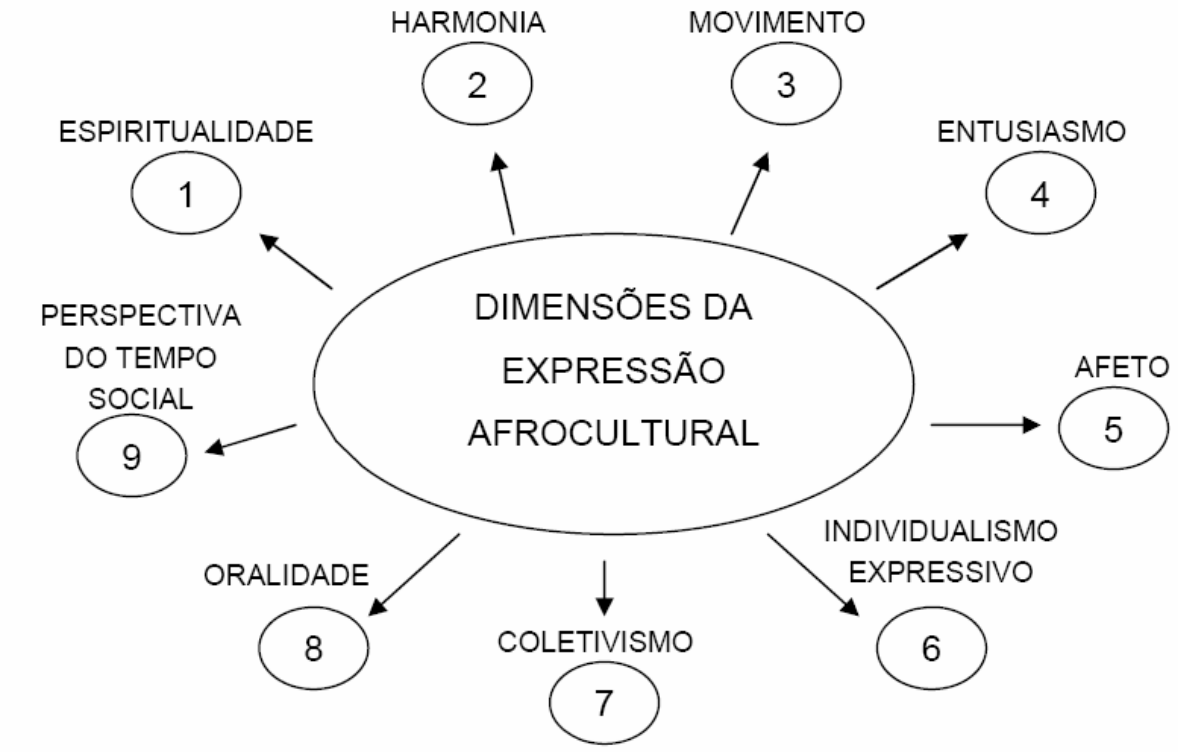
Texto 2 -

DIMENSÕES DA EXPRESSÃO AFRO-CULTURAL

Ms. Marilene Leal Pare

BOYKIN (1983/1986) ⇨ psicólogo afro-norte-americano e sua equipe, ao pesquisarem a diáspora negra africana de todo o mundo, detectaram a existência de nove (9) dimensões da expressão afrocultural comum a todos.

PARÉ (2000) ⇨ orientadora educacional, Brasil, detectou as dimensões da expressão afrocultural de Boykin na sua pesquisa com alunos negros em escolas públicas de Porto Alegre.



1. ESPIRITUALIDADE – que mostra um conhecimento de uma força de vida não-material a qual permeia todas as atividades humanas.
2. HARMONIA – ser fundamentalmente ligado aos eventos da natureza e aos elementos do universo.
3. MOVIMENTO – característica dada numa trama de movimentos, dança, percussão e ritmo observados na batida musical.
4. ENTUSIASMO – receptividade especial a níveis relativamente altos de estímulos.
5. AFETO – importância da informação afetiva e da expressão emocional ligadas à co-importância dos sentimentos e pensamentos.
6. INDIVIDUALISMO EXPRESSIVO – brilho singular da expressão pessoal, do estilo da sinceridade da auto-expressão.
7. COLETIVISMO (TRABALHO COOPERATIVO) – comprometimento com a interdependência fundamental das pessoas, com os vínculos sociais e com os relacionamentos.
8. ORALIDADE – a importância dos modelos oral / aural da comunicação para transmitir um significado verdadeiro e cultivar a ação da fala.
9. PERSPECTIVA DO TEMPO SOCIAL – demonstra um comprometimento do tempo como uma construção social tal que há a orientação de um evento em torno do tempo.

Pensamos ser de fundamental importância um olhar na multiculturalidade existente em nossas salas de aula e especialmente no *ethos* da tradição africana ainda muito presente, que deve ser explicitado, principalmente através das nove (09) dimensões da expressão afrocultural.

O aluno de origem afro cuja escola não considere essas dimensões poderá desenvolver mecanismos de defesa que prejudicariam o desenvolvimento pleno da sua aprendizagem.

Muitas são as vias, que nós,educadores,criativamente, podemos traçar para atender as essências contidas nas vozes dos alunos afro-brasileiros,no entanto, a Dra. em Educação da Emory, Universidade dos Estados Unidos, no curso promovido pelo NAP(Letras- UFRGS), afirmou que os professores devem ser orientados no sentido de entender as culturas, mudar as crenças preconceituosas que eles têm sobre os alunos, de modo a descobrirem o gênio que há dentro de cada criança.

A proposta da Dra Irvine é o trabalho junto ao professor, o qual pode chegar junto a essas questões no momento em que ele for, fenomenalogicamente, sensibilizado, também, quanto aos seus sentimentos do significado de ser professor.

Texto elaborado para o PEAD,baseado em: PARÉ, Marilene Leal. Auto Imagem e Auto-Estima na Criança Negra: um Olhar sobre o seu Desempenho Escolar.Dissertação de Mestrado,PUC, Porto Alegre,2000