ciência ou irritação faz com que as crianças impacientes logo sejam boas ouvintes, pois nada melhor que uma história para desenvolver a capacidade de atenção. Crianças que costumam interromper com frequência e mostram sinais de indisciplina são as que mais necessitam ouvir histórias (COELHO, 1999).

Já em casos de interrupções em que algumas crianças começam a dizer que já ouviram a estória ou interrompem dizendo que não é assim a história e tenta corrigir conforme a versão que escutou etc. o narrador pode mostrar aos ouvintes que há várias versões, continuando assim a sua narrativa (COELHO, 1999).

Após o momento da estória, alguns professores apresentam a prática de pedir Desenhos sobre a estória, esta é uma forma de demonstrar aquilo que mais lhe chamou atenção nos fatos narrados.

Segundo Coelho (1999) há outras formas de fazer uma releitura, por exemplo, pedir para que as crianças façam uma dramatização, isso ajudará os alunos tímidos a atuarem e se desenvolver, quem sabe chegar até mesmo a protagonista.

O teatro pode ser uma maneira de envolver toda a turma para participar, num momento descontraído e cheio de informações. Trabalhar o teatro com as crianças possibilita o desenvolvimento da linguagem (verbal e corporal) estimula a memorização para decorar os textos, assim como desperta a atenção para falar no momento certo, além de aprimorar a organização espacial.

Assim, o desenho e o teatro são práticos educativas que podem ser aplicadas após uma narrativa infantil.

Segundo Vygotsky (2001) não é necessário experimentar determinadas situações para poder apresentar uma peça teatral. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco.

Assim é possível compreender que as emoções, por serem construídas socialmente, podem ser aprendidas, observadas a partir do contato com o outro.

Segundo os estudos de Vygotsky (2004) quando se fala em interação, o teatro apresenta várias dimensões, não se trata apenas da interação entre os alunos, ocorrem outras, entre elas a do escritor, por meio do seu texto que interagem com o leitor.

Em outras palavras, o teatro apresenta uma vasta oportunidade para que a criança se desenvolva em vários aspectos.

Ouvir estórias a partir das mais diversas técnicas existentes e também proporcionar por meio do teatro novos aprendizados, amplia o conhecimento e o desenvolvimento desde a infância.

Vale ressaltar que todas as técnicas e maneira de trabalhar dependem da formação do professor, a formação de profissionais da educação deve ser destacada, pois é impossível aplicar algo desconhecido para os alunos.

Com as transformações rápidas em nossa sociedade, o professor precisa manter-se atualizado, por meio da formação continuada.

As fontes de estudo do teatro para o professor podem ser encontradas na encenação, na dramaturgia, na cenografia, além dos métodos de ensino e aprendizagem teatral. É possível destacar momentos, períodos e fatos no contexto da história do teatro e/ou no contexto do aluno, sobre os quais será realizada pesquisa em sala de aula, enriquecendo a prática de análise e reflexão sobre o jogo teatral com o texto dramático (BRASIL, 1997).

No cotidiano não é fácil estudar depois de uma intensa rotina de trabalho, por isso se faz necessário a implantação do 1/3 de jornada destinada para atividades extraclasse, isso inclui momentos de estudo.

Além desse item, o ideal seria a valorização financeira dos professores para que possa investir em sua formação cultural, conhecer outras culturas e métodos de ensino.

O salário de professores na educação básica não permite tantos investimentos culturais, mas é possível explorar novas culturas por meio do mundo virtual e assim contribuir dentro do possível, para um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de contar uma estória pode ampliar repertório da cultura oral do ouvinte, influenciando para um futuro leitor. Ações que devem começar desde a educação infantil.

São diversas técnicas existentes para abordar o público infantil envolvendo na narrativa, nesse trabalho foi possível abordar técnicas e conhecer algumas características importantes no momento de contar a estória.

Identificar a técnica coerente com o público e também se atentar para as possíveis interrupções foram itens que chamaram a atenção, pois nem sempre as pessoas sabem como agir nos imprevistos.

Na pesquisa foram apontados também a importância do tempo destinado para contar estórias, dependendo da idade da criança, seu grau de atenção pode variar, portanto o tema, técnicas e tempo devem ser observados antes da apresentação, ou seja,

requer planejamento prévio.

Após o momento da estória, há maneiras de interação e a sugestão da pesquisa foi o desenho após ouvir a narrativa e também a participação de teatro.

Ambas sugestões aplicáveis considerando a faixa etária.

O teatro é uma estratégia que pode auxiliar o desenvolvimento da criança em vários aspectos, entre ele o da interação com os colegas e assim ajudar até mesmo nos aspectos verbais e corporais.

Todos esses aspectos abordados na pesquisa levam a formação do professor, para que possa aprimorar sua prática e contribuir para uma educação de qualidade, mas para isso é preciso ser valorizado.

Conhecemos sabemos da limitação do nosso trabalho, os exemplos mostrados aqui poderão auxiliar profissionais que estão no início de carreira e aprendendo sobre contação de estórias.

Acreditamos ter contribuído para uma reflexão na área docente sobre conhecer técnicas ao contar estórias na educação infantil.

CONTAR ESTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REVISÃO DE TÉCNICAS

ABSTRACT

The practice of telling stories is an ancient activity practiced since the most remote times, entire civilizations passed their customs from father to son, based on their stories. In early childhood education, the act of telling stories needs to involve the public so that attention can be given to what is being presented. Considering that children do not always have a lot of time to concentrate, it is necessary to think of strategies so that the child audience is interested and thus arouses curiosity in learning about other stories. In this sense, the research verifies strategies to tell stories in early childhood education.

Keywords: Stories. Childish. Techniques

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CASTRO, Eline Fernandes de. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. (1992). Disponível em:

<http:/www.meuartigo.brasilescola.com/educação/aimportancia-literatura-infantilpara-desenvolvimento.htm.Acesso em 10.março.2020>.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Silva, Maria Betty. Contar história: uma arte sem idade.10 ed. São Paulo: Editora Àtica, 1999.

DOHME, V. D. Técnicas de contar histórias. São Paulo: Editora Informal, 2001.

HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss. Objetiva, 2009.

JORGE, L. S. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: DIAS, Marina Célia Moraes M. & NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Dinâmicas em Literatura Infantil. São Paulo: Paulinas, 2009.

RADINO, Glória. Contos de Fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. 2 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

SILVA, Lésia M. Fernandes; COSTA Edna Aparecida da; MELLO Ana Maria. Os contos que as caixas contam. 8ª edição. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde e col. (orgs.). Os Fazeres na Educação Infantil. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O PROJETO "LEITURAÇO" DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2013-2016): UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DAS LEITURAS AFRO-BRASILEIRAS NOS VALORES SUBJACENTES AO RACISMO EM ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EDUARDO GOMES DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo debaterá a educação para as relações étnico-raciais, a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos educacionais e analisará os impactos do Projeto Leituraço da SME São Paulo (2013-2016). Para tanto, escolheu-se entrevistar estudantes da EMEF Gov. Mário Covas, no bairro de Itaquera, para avaliar os possíveis impactos do projeto em seus valores subjacentes ao racismo utilizando-se para análise a teoria dos modelos organizadores do pensamento.

Palavras-chave: educação antirracista, descolonização do currículo, Modelos organizadores do pensamento, valores, literatura não-hegemônica

INTRODUÇÃO

Sabe-se que é um mito a ideia de democracia racial no Brasil. A discriminação racial está presente em nosso cotidiano. A UNICEF apresentou em sua campanha "Por uma infância sem racismo" que no Brasil 45% das crianças e adolescentes vivem em família pobres, desses 56% são negras e 32,9% são brancas; das 530mil crianças fora da escola, 330 mil são negras e 190 mil são brancas. O Mapa da Violência registrou que um jovem negro tem 127% mais chances de morrer violentamente do que um jovem branco. Segundo o último censo, os negros no Brasil recebem 2,4 vezes menos que os brancos.

Para Nilma Lino Gomes (2011) "qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem que vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais". Nesse sentido, os Movimentos Negros pelo Brasil se empenharam a desconstruir o mito da democracia racial e a pressionar os governos para implementação de políticas de promoção à igualdade racial. Esses movimentos constituíram um arcabouço epistemológico que deve ser considerado em qualquer ação para o combate ao racismo.

Esse arcabouço é intrínseco para o debate e comprovam como o racismo foi construído e como se manifesta em nossa sociedade historicamente racista e veladamente discriminadora. Essas pesquisas e ações colocam o eurocentrismo dos currículos educacionais em xeque ao contrapô-los a um projeto descolonizador e emancipatório de educação, revelando as limitações e contradições de um currículo que valoriza apenas uma cultura. Esse debate expõe uma disputa e um conflito ideológico. As perspectivas emancipadoras e descolonizadoras de currículo não fogem a esse debate, muito pelo contrário, o conflito é visto por elas ocupando o centro de toda a experiência pedagógica, podendo ser sintetizada pelo movimento dialógico ação-reflexão-ação defendido por Paulo Freire. O conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominante, com o poder de analisar o passado e o presente pela lente da sensibilidade e empatia das diversas experiências humanas. Segundo Nilma Lino Gomes (2011, p.50),

"esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empeno os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes, e portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Assim conseguiríamos quantificar as desigualdades e os tipos de discriminação em dados."

Ou seja, é intrínseco ao partirmos ao debate das relações étnico-raciais que tenhamos uma base comum que há muito é pauta de luta dos Movimentos Negros: expor o conflito e as contradições através do debate. O nosso objetivo de estudo nesse artigo é exatamente esse: verificar como o projeto em implementação pode desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e propor uma educação emancipatória e de qualidade social efetiva para todos. Para isso, temos que qualificar a discriminação nas relações étnico-raciais que se dão na escola. Ou seja, como se dá a violência moral através do racismo nas relações interpessoais na instituição escolar escolhida como objeto de estudo desse artigo (EMEF Mario Covas, Itaquera, São Paulo), levantando quais são os efeitos psicológicos dos estigmas e identificando uma série de fatores negativos que afetam a auto-estima dos(as) alunos(as) negros e prejudicam a formação de uma identidade positivada do jovem negro.

Os estudos sobre o fracasso escolar revelam que os mais desfavorecidos no sucesso escolar são os negros e pobres. Porém, cabe ressaltar que o fracasso escolar se dá não por conta das conclusões das "teorias da

deficiência cultural" ou do "dom", mas sobretudo pelas contribuições que os estudos ligados à teoria das "diferenças culturais" trouxeram. Portanto, se queremos uma escola pública inclusiva e de qualidade é imprescindível que os educadores unam esforços para minimizar os fatores que condicionam o racismo institucional, a violência moral e o fracasso escolar, ou seja, que a classe social ou a cor não sejam imperativos no avanço escolar de nossos alunos, dessa forma estaríamos contribuindo para um projeto emancipatório de educação.

Para nos aprofundar empiricamente sobre quais os sentimentos e valores subjacentes à discriminação racial presentes nos modelos organizadores de pensamento dos alunos, nos propomos nesse estudo levantar, a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento de Montserrat Moreno (1999), quais são esses valores presentes nos modelos organizadores de pensamento dos alunos da EMEF Mário Covas, unidade escolar situada no distrito de Itaquera, no município de São Paulo. A unidade escolar já vem trabalhando há alguns anos com temas ligados ao respeito à diversidade étnico-racial e as entrevistas com os alunos se mostram reveladoras de aspectos considerados avançados e alguns pontos que precisam ser explorados e debatidos mais a fundo por educadores e alunos.

Portanto, apresenta-se ao final desse estudo um trabalho em andamento. Trata-se do projeto em implementação na unidade escolar que traz em seu bojo a leitura de literatura afro-brasileira e africana e a discussão sobre a discriminação racial e as intervenções propostas para mediação do professor. Esse projeto tem como objetivo trazer à tona esses aspectos velados dos valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial.

O RACISMO COMO VIOLÊNCIA MORAL E SEUS EFEITOS PSICOLÓGICOS

O racismo se configura como uma tendência a atribuir um perfilhamento e identificação diretos entre características físicas e caráter psicológico, baseada numa crença, cientificamente refutada, da existência de hierarquias entre as "raças" (ou, antes, caracteres fenotípicos) humanas. Em outras palavras, o racismo opera estabelecendo relações imediatas entre o físico e o moral, reduzindo e subsumindo o cultural ao biológico. O cerne da questão, quando analisada desde o ponto de vista da pesquisa em Psicologia, se concentra menos nos modos de classificação que na carga valorativa das rotulações raciais atribuídas a um indivíduo ou grupo, assim como nos efeitos psicossociais dessa atribuição. Com efeito, como nos aponta Munanga (2004), o preconceito racial é um fenômeno complexo, que se manifesta nas interações sociais (objeto dileto de estudo das ciências sociais) mas, e sobretudo, tem efeitos não-manifestos com consequências incalculáveis na estrutura psíquica dos indivíduos atingidos por práticas discriminatórias. É como se a manifestação nos comportamentos sociais fosse a ponta de um iceberg mais profundo cujo esteio se assenta nos indivíduos afetados. Metáfora, aliás, igualmente presente na abordagem sociopsicanalítica empregada por Franz Fanon.

Sant'Ana (2001) faz relações do preconceito com o fenômeno social. No entanto, coloca-o na esfera dos fenômenos psicológicos porque ele considera que o preconceito está baseado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas, ou seja, encontra-se na esfera da consciência dos indivíduos.

Preconceito, portanto, pode ser pensado, nesses termos como "uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas.

Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos". (Sant'Ana, 2001, p. 54).

Bernd (1994), por sua vez, chama a atenção para o caráter de inflexibilidade que está contido no sentido da palavra preconceito. O indivíduo preconceituoso é aquele que se prende a uma determinada opinião numa posição dogmática que o impede de ter acesso a um conhecimento mais fundamentado da questão que o levaria, talvez, a uma nova avaliação de suas opiniões.

Os perversos processos de embranquecimento - físico e cultural - que no Brasil se coadunam com um ideal igualmente perverso de europeização, são a face mais agressiva da interiorização psíquica, por parte das vítimas de racismo, das atitudes e comportamentos discriminatórios, deixando "marcas profundas e invisíveis no imaginário e nas representações coletivas interferindo nos processos de identificação individual, de construção da identidade coletiva e também na formação da auto-estima." (Bouças, 2011, 31) As evidências de práticas racistas na sociedade brasileira, além das estatísticas que apontam para as abissais diferenças de acesso a bens, posições de status, salários mais altos e escolas de qualidade distintas para brancos e negros, falam por si e negam, peremptoriamente, as tentativas de negar a existência de racismo no nosso país, empregadas por alguns veículos midiáticos e um par de intelectuais notoriamente conservadores. Tais evidências, no plano da formação da estrutura psicológica, se manifestam, sobretudo, na falta de referências à cultura e história negras no ambiente escolar, com impactos significativos nos caminhos seguidos pelas crianças negras, assim como em sua auto-estima,

configurando-se como uma violência moral permanente e persistente que se articula em duas dimensões: da estrutura psicológico-individual e da estrutura coletivo-social.

Importante ressaltar, nesse sentido, que o termo violência apresenta uma multiplicidade de sentidos construídos ao longo da história, referindo-se a uma diversa gama de situações. Chesnais (1981, apud. Abramovay, 2003:68) distingue três formas de violência que podem se apresentar no ambiente escolar: a violência física, caracterizada por agressões que ameacem a integridade física dos sujeitos envolvidos; a violência econômica, que abrange atos de vandalismo e delinquência que gerem danos à propriedade privada; e a violência moral, correspondente às pressões psicológicas sofridas por professores e alunos. A submissão do indivíduo a tais práticas de violência moral tende a provocar, no sujeito vitimizado, uma baixa da auto-estima com consequências tanto no desempenho escolar quanto na formação (contínua) de sua subjetividade.

Portanto, fazia-se necessário uma investigação mais profunda de quais eram os sentimentos e valores subjacentes à discriminação racial dos estudantes da EMEF Mário Covas. Para isso, escolheu-se partir para uma coleta de dados qualitativa, pautando-se nas orientações de pesquisas com enfoque nos "modelos organizadores de pensamento". Assim, descreve-se no próximo tópico as características desse instrumento e as possíveis conclusões sobre os valores e sentimentos em relação à discriminação dos estudantes.

OS MODELOS ORGANIZADORES DE PENSAMENTO DOS ESTUDANTES DA EMEF MÁRIO COVAS EM RELAÇÃO AOS SENTIMENTOS E VALORES SUBJACENTES À DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Para levantar quais eram os valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial dos estudantes da EMEF Gov. Mário Covas, construiu-se um instrumento de pesquisa baseado nos estudos que traziam em seu bojo as concepções da construção dos valores morais como Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig, Valéria A. Arantes, Yves de La Taille e as pesquisas de Sandra R. S. B. Bouças e Viviane P. G. Pinheiro. Em suma, é consenso entre esses autores que os valores se referem a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Nessas trocas, surgem a projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e si mesmo (ARAUJO, 2007, p. 21). Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos, construindo contravalores, é nesse campo que entendemos estar o racismo e qualquer outro tipo de discriminação. Com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores são organizados a partir dos julgamentos de valor que o sujeito realiza. Desta maneira, constitui-se o sistema de valores de cada sujeito. Nesse sistema, os valores morais podem ser periféricos ou centrais à identidade do sujeito, dependendo da carga afetiva relacionada a esse valor. Por isso, para investigar o que é valor (central ou periférico) em um sujeito é interessante "provocar" os seus sentimentos. Para isso, o nosso instrumento de pesquisa contou com situações de conflitos análogas às situações de discriminação racial observadas nas escolas pesquisadas (ver abaixo). Para a construção dessas situações, nos baseamos na pesquisa de Sandra Bouças com algumas modificações a partir das observações e experiências vividas na referida escola.

As situações de conflito eram narrativas nas quais os personagens eram alunos e professora em uma sala de aula durante uma atividade sobre a escravidão no Brasil. No decorrer da atividade, um aluno (Paulo) é vítima de comparações pelo colega (Fernando) com os personagens escravos apresentados em uma gravura de Debret e, a partir daqui, ocorre a situação discriminatória pela cor de Paulo que é introduzida na situação 1 e aprofundada na situação 2, na qual a situação discriminatória se torna evidente. Porém, no instrumento, fizemos questão de não apresentar, e nem informar antes da coleta, que o conflito da situação se dava por discriminação racial, para que, ao questionar os entrevistados, pudéssemos perceber se a situação suscitaria neles a percepção do contravalor discriminação e a imersão de valores contrários ao contravalor, como igualdade e respeito à diversidade. Nas perguntas, focamos em provocar o que os entrevistados achavam da situação, o que Paulo (vítima) e Fernando (agressor) pensavam e sentiam sobre aquele momento e como deveriam agir diante do conflito. Assim, esperávamos chegar o mais perto possível de saber se o conflito suscitaria neles a reflexão e a exposição dos valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial como respeito à diversidade, solidariedade, justiça e igualdade.

Para a análise dos dados coletados, levamos em consideração a teoria dos modelos organizadores do pensamento. Nesse aspecto, os trabalhos de MORENO et al e as pesquisas de Sandra Bouças, Viviane P. G. Pinheiro e Hanna Danza foram orientadores do nosso trabalho. Para essa análise, nos foi de grande valia a teoria dos modelos organizadores do pensamento, pois diante das respostas estávamos diante de uma gama complexa de valores e sentimentos que estavam envolvidos em uma situação de discriminação racial. Primeiro, porque nossa sociedade é discriminatória e racista, porém vela esse preconceito usando argumentos ligados ao "mito da democracia racial". Segundo, porque é a escola o lugar social em que eclodem as situações discriminatórias. Portanto, os valores e os sentimentos subjacentes ao conflito eram muitos e poderiam estar velados pelo mito

da "democracia racial", aparecerem de modo periférico ou central nos sujeitos ou ainda encobertos por discursos moralistas que pregam a igualdade utilizando força hierárquica, mas que não problematizam o problema e os efeitos negativos da discriminação racial. Assim, primeiro, nos preocupamos em investigar se os entrevistados percebiam a situação de discriminação ou se os seus modelos os levavam a velar a situação encarando-a como uma simples brincadeira por parte do agressor. Segundo, procuramos sondar se os sentimentos e valores despertados pela situação estavam ligados ao respeito da diversidade, à solidariedade, ao enfrentamento ativo ou passivo da situação, à percepção dos efeitos psicológicos negativos que a violência da discriminação provoca na vítima (Paulo) e se os entrevistados repugnavam ou não as atitudes de Fernando.

Com esse instrumento descobrimos algumas características dos modelos organizadores de pensamento em relação à discriminação racial dos estudantes entrevistados. Por exemplo, dos entrevistados 55% relatou explicitamente que a situação se tratava de um caso de racismo, porém 35% considerou a situação como uma "brincadeira" ou "piada" de Fernando. Os outros 10% consideraram como um caso de bullying sem declarar explicitamente que se tratava de uma discriminação racial. Dessa forma, conclui-se que mesmo que a maioria perceba que há racismo na situação, ainda não é a totalidade dos estudantes entrevistados que o percebe no conflito. Sendo ainda que para aqueles 45% o respeito à diversidade é periférico no seu modelo organizador de pensamento.

Sobre a percepção dos efeitos negativos que a vítima da discriminação (Paulo) sofreu, pode-se notar que apenas 60% reconhece que o racismo é uma violência moral que tem efeitos psicológicos negativos para a vítima. Conseguiuse notar ainda que para 55% dos estudantes Paulo deveria ter tomado uma atitude ativa frente a situação, porém apareceram, dentro desse modelo organizador de pensamento que empodera a vítima, dois tipos de ação: violenta, com 35% das respostas; e expondo o que sentia, com 20%. Dentro do outro modelo organizador, a partir das respostas para essa questão, nota-se que os estudantes não empoderam a vítima, constando nas respostas uma atitude mais passiva frente à situação. Dentro desse modelo, constatou-se ainda dois subgrupos: 30% afirmam que Paulo deveria recorrer a terceiros (escola, família, etc); e os outros 15% afirmam que ele deveria ignorar Fernando e os outros alunos.

Pode-se ainda perceber que somente 40% dos alunos responsabilizou o agressor (Fernando) pelo ato discriminatório, constando nas respostas que Fernando deveria sentir culpa ou vergonha e pedir desculpas a Paulo. Concluise, a partir das respostas para essa questão, que 60% não reconhece a discriminação como uma violência na qual o agressor é responsável pela sua ação frente à vítima.

Ao fazer uma análise global do quadro de respostas, pode-se perceber que apenas um pouco mais da metade dos alunos reconhece a discriminação na situação de conflito exposta no instrumento de pesquisa. Mesmo que seja a maioria dos estudantes entrevistados que explicitem que há discriminação racial na situação, ainda há poucos modelos que percebem as consequências psicológicas negativas de tal atitude e ainda menos alunos responsabilizam o agressor, não reconhecendo, assim, o racismo como uma violência. Para a resolução do conflito, é interessante notar que a maioria dos entrevistados empodera Paulo, tendo ele papel ativo frente à situação, porém se constatou que, muitas vezes, o papel ativo se dá de forma inadequada. Portanto, o projeto que a unidade escolar encabeça tem grande potencial de alterar esse quadro, contribuindo para provocar discussões acerca da discriminação racial e do respeito à diversidade étnico-racial.

O PROJETO LEITURAÇO E O RESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL

Segundo Nilo Odalia (2004), "nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. [...] o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas."

Primeiro, devemos considerar que uma das maneiras mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre essa pessoa um estereótipo, um estigma. Assim, vemos apenas uma imagem estereotipada, um reflexo de nosso próprio preconceito. Tudo aquilo que torna aquele sujeito singular desaparece nesse processo. O estigma consegue dissolver a identidade do "outro" e substituí-la por um retrato estereotipado construído pela classificação que a sociedade lhe impõe. É o olhar estigmatizante que, ao reconhecer o "outro" a partir de um modelo racista, modela sua identidade, a reconfigura, para que assuma características impostas pela sociedade preconceituosa. Esses estereótipos são construídos por intermédio de ideias preconcebidas que norteiam as interações sociais, desencadeando uma série de comportamentos discriminatórios.

Essas análises nos ajudam a compreender o processo de estigmatização dos jovens, principalmente negros, pobres e moradores da periferia. Ao mesmo tempo em que consideramos a maneira hierarquizada e preconceituosa como os jovens negros são vistos pela sociedade brasileira, devemos também atentar para os efeitos que essas

formas de discriminação causam em suas vidas. Em linhas gerais, vimos que a experiência do racismo imprime uma marca negativa na construção das identidades e leva o sujeito a se enxergar de forma inferiorizada.

Ainda, para além do dever ético de desvelar o racismo nas relações e diante do que foi exposto acima, as instituições de ensino também devem promover o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena por força de lei. A 10.639/03 e a 11.645/08, juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, são marcos dessa política afirmativa e obriga as instituições de ensino a compor seu currículo com temas ligados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, por isso o trabalho ligado ao tema, torna-se obrigatório nas escolas, não podendo ser mais uma opção a abordagem do tema. Em 2010, também foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288, de 20 de julho de 2010) que garante em vários âmbitos da sociedade a promoção da igualdade racial e o combate à discriminação, no capítulo que trata da educação o Estatuto afirma, em suma, que à educação igualitária, cabe contribuir para a formação de cidadãos que valorem positivamente a diversidade humana e assumam a igualdade racial como um ideário ético e social.

No âmbito dessas leis e no cumprimento do papel ético das instituições de ensino, sendo ela a instituição com maior potencial em promover a igualdade nas relações raciais, cabe às escolas promover o ensino da diversidade racial. Segundo Ulisses F. Araújo, a melhor estratégia para se trabalhar com valores é através de projetos que rompam com os objetivos das disciplinas e coloquem em seu norte os temas transversais, assim podendo incutir nos modelos organizadores de pensamento dos alunos diversos valores caros à formação ética dos nossos jovens, colaborando assim com a formação integral do sujeito prezando pela construção da cidadania, de sujeitos autônomos, críticos que atuem de acordo com os princípios democráticos de justiça, igualdade, equidade e que tenham uma participação ativa na vida pública e política.

Nesse sentido, há uma proposta de projeto para promover a educação para as relações étnico-raciais em implementação pela Secretária Municipal de Educação de São Paulo, encabeçada pelo NEER-SME, DRE Itaquera e, principalmente, pelos professores e gestores da EMEF Gov. Mário Covas. Tratase do projeto "Sessões simultâneas de leitura de literaturas africanas e afrobrasileira". O projeto, usando a estratégia das sessões simultâneas de leitura, tem o intuito de promover a leitura de literatura africana, afro-brasileira e indígena e, a partir das narrativas e dos conflitos que os personagens vivem nessa literatura, promover o debate sobre o respeito à diversidade racial e cultural. As sessões, segundo proposta, acontecerão regularmente nas unidades de ensino. A ideia é que toda a unidade escolar volte-se para a atividade de ler e ouvir as narrativas e discuta as questões pungentes. Para além do deleite da leitura, o projeto tem o intuito de ser o disparador de discussões para a superação do modelo organizador de pensamento dos alunos que vêem o racismo como uma brincadeira ou como uma manifestação de bullying que camufla os problemas sociais ligados á questão por uma visão maniqueísta que separa agressor e vítima.

O levantando dessas questões e a superação delas, pode ser, para além do projeto, tema gerador de propostas didáticas das diversas disciplinas e elas poderão colaborar nas possíveis respostas, sendo o projeto, dessa maneira, também um grande articulador e integrador de conhecimentos para uma pedagógica interdisciplinar, não-alienada, progressista e emancipatória, como propõe a Reorientação Curricular do Programa Mais Educação – São Paulo.

CONCLUSÃO

O racismo e as condutas que dele se depreendem devem ser combatidos não só no plano macropolítico, mas, com mais cuidado, no plano psicológico e com uma pedagogia voltada à construção de valores morais positivos frente à diversidade étnico-racial. Para uma criança ou adolescente negro, a reiteração de atitudes de discriminação racial tratadas com omissão ou silenciamento pelo/no ambiente escolar, acaba por transformar a escola num espaço de exclusão e reforço do ciclo de desencorajamento a que já são socialmente submetidas. Caberia, então, à escola inserir, de maneira efetiva, o combate ao pensamento racista, com planejamentos estratégicos de veiculação de conteúdos que positivem a auto-estima do negro e abram espaço à discussão permanente sobre a história e cultura negras brasileiras.

Segundo Ulisses F. Araújo (2007) a estratégia por projetos seria a melhor opção para incutir valores. Dessa forma, as ações de um projeto devem estar voltadas ao trabalhar com os valores que positivem a imagem do negro na sociedade e valorem a história e cultura africana e afro-brasileira, podendo ser ampliadas para além dos muros escolares, sendo faísca para o debate na comunidade e, consequentemente, para a formação integral dos sujeitos. Assim, fazer frente a situações de conflito provocadas por violência moral émuito mais que acalmar os ânimos e deixá-los no esquecimento, como se não tivessem ocorrido. Segundo AMARAL (2002), o conflito é parte presente e significativa do ambiente escolar, e não algo "anormal" que deve ser silenciado para se voltar o mais rápido possível à "normalidade". Pelo contrário: trata-se de

encarar o conflito como uma oportunidade para levantar discussões e enfrentar o tema do racismo, compreendendo as raízes que estão na origem da situação de conflito e debatendo-os a fundo. Nesse sentido, a escola pode tornar-se o ambiente ideal para criar as condições e mecanismos de enfrentamento do racismo nas relações interpessoais, por meio de uma postura intervencionista e combativa, semeando reflexões contínuas.

Para tanto, faz-se necessária coragem e determinação para promover mudanças na educação formal, de modo a englobar os temas como racismo, desigualdade de gênero, desigualdades sociais, culturas juvenis, Direitos Humanos, Cidadania e valores como conteúdos transversais aos conteúdos disciplinares, incentivando um modelo de educação no qual sentimentos, emoções e afetos sejam transformados em objetos de ensino e aprendizagem, chamando atenção para a necessidade da incorporação, no cotidiano escolar, do trabalho sistematizado com os sentimentos e afetos, rompendo com as concepções educacionais que fragmentam os campos científico e cotidiano do conhecimento, bem como as vertentes racional e emocional do pensamento. Uma escola de qualidade que se comprometa com a veiculação de conteúdos disciplinares, mas, para além deles, esteja antes comprometida com a formação para a cidadania e promoção de valores positivos.

Dessa forma, é dever das instituições escolares e dos gestores das políticas públicas para educação se preocuparem com a formação integral do sujeito, promovendo projetos de intervenção para minimizar o racismo e propor a promoção, de fato, da igualdade nas relações étnico-raciais para que todos possam construir suas identidades sem precisar negar seu pertencimento étnicoracial, sem abalar sua auto-estima. Também para que todos possam construir valores relacionados ao respeito à diversidade, à constituição de uma identidade positiva quanto ao seu pertencimento étnico-racial, combatendo assim os efeitos que os estigmas, a discriminação e o preconceito racial trazem às vítimas, principalmente, e, também, ao agressor não esclarecido. Devemos, como Cuti propõe no poema em epígrafe, "é jogar o ferro fora / é quebrar todos os elos / dessa corrente / de desesperos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília: Unesco, 2002.

AMARAL, L. A. "Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão". In: OLIVEIRA et al (org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, p. 233-248.

ARAUJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007

BERND, Zilá. Racismo e Anti-racismo. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1994

BOUÇAS, Sandra. Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento.

(Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, 2011.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.

4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In:

FONSECA, M. V. et al (org.) Relações étnio-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HELLER, A. O Cotidiano e a história. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MICHAUD, Y. A violência. São Paulo: Ática, 1986.

MORENO, M. M. et al. Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna, 1999

MOUTINHO, Laura."'Raça', sexualidade e gênero na construção da identidade nacional: uma comparação entre Brasil e África do Sul". In: Cadernos Pagu [online], n.23, pp. 55-88, 2004.

MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia". In: BRANDÃO, André Augusto P. (org). Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

PATTO, M. H. S. . A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454 p.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. In: Revista Brasileira de Educação. [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 215-233.