

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ELIANA SODRÉ MENDES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORES:
escola, currículo e cotidiano escolar**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ELIANA SODRÉ MENDES

**Relações Étnico-Raciais na perspectiva de professores:
escola, currículo e cotidiano escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Políticas Educacionais e Inclusão Escolar e seu Impacto no Contexto Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro.

Taubaté – SP

2017

ELIANA SODRÉ MENDES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE
PROFESSORES: escola, currículo e cotidiano escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Políticas Educacionais e Inclusão Escolar e seu Impacto no Contexto Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Suzana Lopes Salgado Ribeiro - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Lourival dos Santos Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Márcia Maria Dias Reis Pacheco Universidade de Taubaté

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos que comigo trilham esse caminho, ainda que em tempo e espaço diferenciados.

Gratidão às oportunidades que a vida concede junto de meus filhos (e nora), netos, esposo, pais, irmã, sobrinhos, demais familiares e amigos. Gratidão à família do A.U.C.D – minha sustentação para a espiritualidade que anima o dia a dia.

Repensar as relações e o desenvolvimento humano a partir da Educação e da formação docente, e ainda iniciada pela Professora Dra Suzana Ribeiro, constituiu-se numa preciosa experiência. A ela, além de minha gratidão, o reconhecimento de sua posição como o grande Outro em minha formação acadêmica e subjetiva.

Gratidão.

Culturas fixas são levadas para o interior da escola sob a ótica folclórica, o déficit, a comiseração e a reivindicação de localismo materializado na concepção de igualdade, sem reconhecer que em nome dele, se exclui toda e qualquer diferença do sujeito. (SCLIAR, 2007)

RESUMO

O presente trabalho visa refletir sobre narrativas de professores acerca da prática docente em relação à educação de relações raciais. A escola é um espaço de produção de identidades e de ressignificações subjetivas de estudantes e docentes, daí a importância de reflexões sobre o tema, discutindo paradigmas e práticas tradicionais em seu cotidiano. O referencial teórico para reflexão é o dos estudos culturais com foco na análise do currículo compreendido como espaço de construção de identidades múltiplas, plurais e diversas. Nesse sentido discorreremos sobre política educacional e seu reflexo no cotidiano escolar, a partir das diretrizes de base nacional para a educação de relações étnico-raciais pautadas em três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos e de ações educativas no combate ao racismo e à discriminação. Entrevistas de história oral temática foram realizadas com foco na documentação da prática docente acerca dos procedimentos didáticos e metodológicos em relação à educação de relações raciais. Os sujeitos dessa pesquisa são professores - na função de orientador ou coordenador pedagógico, ou em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental. A metodologia aplicada de análise das narrativas tem como referencial a análise de discurso, a partir de três instâncias de formação discursiva: o processo de formação e desenvolvimento profissional docente; a gestão didática de conteúdos e o posicionamento pessoal frente à temática em foco.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação de Relações Raciais. Prática Docente. História Oral. Narrativas.

LISTA DE SIGLAS

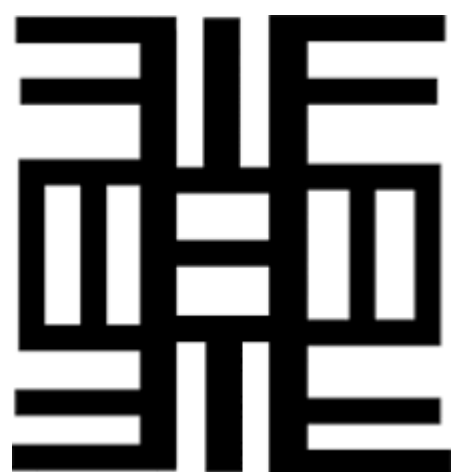
CME	–	Conselho Municipal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNERER		Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Relações Étnico-Raciais
ERER		Educação de Relações Ético-Raciais
MCH	–	Matriz Curricular de História
MEC		Ministério da Educação
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
REM	–	Rede de Ensino Municipal
SME	–	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Plano Curricular - Expectativas de aprendizagem.....	77
Tabela 2 - Plano Curricular - Questões geradoras.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: QUEM NÃO SABE PODE APRENDER	10
PARTE 1: O PERCURSO	17
1- A CONSTRUÇÃO DE PONTOS DE ESTOFO	18
2- OS COLABORADORES E AS NARRATIVAS	27
3 AS INSTÂNCIAS DE ANÁLISE	57
PARTE 2: O PRESENTE COMO POSSIBILIDADE FUTURA	58
1- A ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE	59
2 CURRÍCULO E GESTÃO DIDÁTICA DE CONTEÚDOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	72
3- O POSICIONAMENTO DOCENTE: IDENTIDADE E DIFERENÇA COMO PRODUÇÃO SOCIOCULTURAL	93
CONSIDERAÇÕES	102
REFERÊNCIAS	107



INTRODUÇÃO: Quem não sabe pode aprender

A pesquisa se constitui em si e por si, um objeto de aprendizagem constante para o pesquisador. Problematizar uma temática e delimitar o percurso a se trilhar, exige o reconhecimento de um não saber e disciplina na busca por respostas, que certamente levarão a outras questões. Portanto, à educação ao longo da, e para, a vida.

A experiência em anos de atuação na Educação Básica, mais precisamente na educação infantil e no ensino fundamental, primeiramente na modalidade da Educação Especial, depois, concomitantemente no ensino regular, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos oportunizou “viver” a escola como espaço de produção de identidades e de ressignificação de subjetividades de estudantes e docentes. Este espaço, portanto, é visto por nós como de grande potencial para romper paradigmas e flexibilizar atos didáticos e práticas de ensino ao concentrar multiplicidade de interesses, valores, crenças e desejos numa mesma dimensão espaço-temporal – a dimensão escolar.

No entanto, assim como Rodrigues e Rodrigues (2011) percebemos nesse percurso que “se o professor puder optar, ele só irá adotar as mudanças que acredita serem efetivamente justas e úteis para o seu trabalho”. A entrada de uma criança com deficiência na sala de aula regular potencializa a constatação da não homogeneidade da turma e com ela, o desafio de se promover boas situações de aprendizagem a todos, se multiplica.

Dos professores, além do domínio de conhecimentos de matérias e conteúdos das disciplinas e da capacidade de ensinar, espera-se que “a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante” (RODRIGUES e RODRIGUES, 2011, p. 45). Tal desafio exige cooperação de toda comunidade escolar, dada a interdependência desses segmentos.

Muitas das tarefas, até então consideradas especializadas - do âmbito da Educação Especial, seja para o surdo, para a pessoa com paralisia cerebral, deficiência visual ou cognitiva - migraram para o ensino regular e com elas a necessidade do desenvolvimento de novas competências. O inverso também ocorreu. Professores com licenciatura ou pós-graduação em educação especial precisaram desenvolver habilidades para o exercício da docência no contexto do ensino regular.

Foi em meio a esta situação de cooperação com o outro e de dependência do outro – o professor do ensino regular- que nos apresentávamos a cada inserção de aluno com deficiência na sala de aula comum. No discurso a favor da inclusão focávamos os princípios preconizados pela Educação Inclusiva apoiada na convenção internacional pelos direitos da

pessoa com deficiência: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade – Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 da Presidência da República – Casa Civil.

Invariavelmente após um bom diálogo sobre esses princípios encontrávamos, no professor do ensino regular, um parceiro comprometido com a educação do aluno da educação especial. Reconhecer as dificuldades; identificar o que decorria da organização do sistema educacional, da gestão escolar, da competência do professor, das expectativas ou posicionamento familiar e das condições próprias de cada aluno, permitia e possibilitava mudanças de atitudes. O próximo passo constituía em “desnaturalizar” a não aprendizagem da pessoa com deficiência. O que cada uma delas não aprendia e o que isso nos revelava a propósito da educação de qualidade para todos enquanto direito, tornava-se a questão que movia as discussões e os saberes da educação especial e dos professores do ensino regular.

Assim aprendemos a refletir sobre a educação para além de um ato de escolarização, e a pensar na educação inclusiva para além da inserção de crianças com deficiência no ensino regular. Essa reflexão, por sua vez, fomentou o desejo de pensar sobre os princípios da educação das relações étnico-raciais enquanto política afirmativa e desta forma ampliar o conceito de educação inclusiva que tínhamos formado até então.

Diante da experiência na educação especial, a primeira procura por conhecimento sobre o porquê de política afirmativa e em que se constituía se voltou à leitura dos princípios que a sustentam. Entendendo que ao inteirar-se deles, novos olhares e novas posturas ocorreriam. Em poucos meses, após o início do desenvolvimento do projeto de pesquisa, muitas questões se apresentaram e passaram a alimentar cada vez mais a necessidade de olhar para a educação de relações raciais como questão educacional e do cotidiano escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa abordou como os princípios de consciência política e histórica da diversidade; de fortalecimento de identidades e de direitos e, da promoção de ações educativas de combate ao racismo e discriminações – base das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – repercutem no cotidiano escolar da Rede de Ensino do município selecionado como campo desta pesquisa.

A Resolução CNE/CEB 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do respectivo município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba (RMVP) – SP, em 2003, foi implantada por meio da atuação do Conselho Municipal de Educação e expressa na Deliberação CME/02/2003 – deliberação esta que instituiu as diretrizes para o atendimento aos alunos, público alvo da educação especial, no Sistema de Ensino Municipal. Em 2014, o Conselho Municipal de Educação apresentava a Deliberação CME/02/2014, revogando a Deliberação de 2003, atualizando dessa forma a política educacional municipal, em acordo com a Resolução CNE/CEB/ 02/2009 para os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e para alunos com altas habilidades a serem matriculados no ensino regular com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A garantia de acesso e permanência de todos os alunos, bem como a busca pela qualidade na educação, fazem parte da política educacional da Rede de Ensino Municipal (REM), especialmente nas diretrizes visando uma educação inclusiva. Contudo, a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, não foi implementada na REM, tão pouco, gerou quaisquer ações por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), o que suscitou a realização dessa pesquisa.

Desta maneira, nos propomos a investigar e analisar a repercussão da Lei 10.639/03, reformulada pela Lei 11.645/08, no cotidiano escolar, ainda que não contemplada como política educacional com vista à inclusão e educação de qualidade a todos os alunos, para além da diversidade do ponto de vista da deficiência, na referida Rede de Ensino Municipal.

Em 2013 foi criado no Departamento de Educação Básica da SME um setor destinado a desenvolver atividades, junto aos docentes, que culminassem com a formação no que tange às práticas educativas na diversidade escolar, mais especificamente voltada às questões de gênero e a estudantes considerados em estado de vulnerabilidade social por uso de drogas. Este setor recebeu o nome de “Diversidade”, porém não contemplou as ações pensadas e institucionalizadas para as questões étnico-raciais como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – (DCNERER).

A Coordenadoria Pedagógica da Educação Especial e o Setor Diversidade, embora instituídos no mesmo espaço físico da SME não desenvolveram ações conjuntas, ainda que tivessem em comum um trabalho sustentado por princípios fundamentados em garantia de

direitos e valorização das diferenças, enquanto produtoras de multiplicidades e não de diversidades associadas a desigualdades.

Assim, foi verificado um silenciamento do sistema de ensino municipal em relação aos “marcos legais, que buscam eliminar estigmas e dar visibilidade à contribuição de homens e mulheres africanos e seus descendentes para a formação social brasileira.” (BRASIL, 2013).

Foi neste contexto que a pesquisa fora apresentada à Secretaria Municipal de Educação (SME), que prontamente se colocou à disposição na pessoa do Coordenador da Disciplina de História, com a disponibilização da Matriz Curricular de História do Ensino Fundamental da REM e indicação de docentes entrevistados que forneceram material para análise.

Diante do consentimento da SME, precisávamos, minimamente, conhecer em que contexto os princípios para a educação das relações étnico-raciais foram anunciados. Tal temática, em nossa trajetória, não fora discutida, seja na educação especial ou no ensino regular ao longo de quase três décadas atuando na educação infantil e no ensino fundamental nesta mesma rede. Iniciava-se assim, a coleta de material para a escrita desta dissertação.

A questão central que moveu a pesquisa trata de como as Diretrizes Curriculares Nacionais – Parecer CNE/CP 003/2004- se articulam com o currículo, na perspectiva de docentes da REM, no cotidiano escolar.

Com esse intuito, tivemos como objetivos:

- Identificar como se expressa, no relato de suas práticas, a percepção dos professores sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sobre a Matriz Curricular da disciplina de História para o Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos;
- Refletir sobre as produções discursivas dos docentes, acerca de suas experiências promovidas em situações de ensino que abordem relações raciais no cotidiano escolar.

Para tal propósito procedemos com análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da Matriz Curricular de História dos anos finais do município da RMVP e, análise das narrativas produzidas pelos docentes da Rede de Ensino Municipal (REM).

A Secretaria Municipal de Educação do município selecionado, à época dos primeiros contatos para a realização da pesquisa, coordenava e assessorava, administrativa e pedagogicamente, 47 escolas de Ensino Fundamental, pelas quais estavam distribuídos 57

orientadores pedagógicos que contavam com um coordenador para formação dos respectivos professores por disciplina. Este estudo teve como foco de pesquisa a perspectiva de professores de história dos anos finais do ensino fundamental e seus respectivos conteúdos, tratamento didático e metodológico de ensino, previsto nas diretrizes, nacional e municipal.

Na REM não havia instituída pela Secretaria Municipal de Educação, uma política educacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, havia uma Matriz de História produzida pelos professores da própria REM, sob assessoria externa de especialistas na área, entre os anos de 2010 e 2012, portanto após a deliberação da Lei 10.639/03.

A Resolução CNE/CP 001/2004, ao orientar a efetivação de determinações nela contidas, pôs em foco as relações étnico-raciais e o potencial de, no convívio, no ensino e na aprendizagem, produzir-se a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direito e o combate ao racismo e discriminações - princípios que sustentam o ideal por uma nação democrática, participativa e justa.

A revisão da literatura nos revelou que, desde a promulgação da lei 10.639/03, reformulada em 2008 (Lei 11.645), ainda havia o que se produzir nesse sentido tendo em vista a naturalização de situações cotidianas sustentadas pela invisibilidade das relações étnico-raciais calcadas em preconceito, racismo e discriminações diversas. Inúmeros sistemas de ensino não desenvolveram ou não atentaram para tais determinações e, aqueles que as iniciaram esbarram em dificuldades de ações institucionais, pois o ensino, em sala de aula, no interior das escolas, constitui-se tarefa de professores com diferentes posicionamentos frente à questão.

As Diretrizes para a Educação de Relações Étnico-Raciais (2004), tal como proposta pelo Ministério da Educação (MEC), foram expostas como ações efetivas no combate a discriminações, especialmente as de ordem étnico-racial. Ainda que não tenha sido creditada tal tarefa apenas ao contexto escolar, tal discurso pôs para o campo educacional uma responsabilidade para além do fazer pedagógico do profissional docente. Como política pública visa promover reparações socioeconômicas voltadas para o reconhecimento e valorização da história da formação da nação brasileira e, dessa maneira, responder ao “por quê” e “para que” da inclusão dos temas propostos.

O fortalecimento de identidades e de direitos, um dos princípios que sustenta as Diretrizes, necessariamente, pressupõe atenção às diferenças constantemente produzidas e reproduzidas nas relações, e, ao como, a partir daí, as relações se (re) estabelecem. A

reivindicação do Movimento Negro pela inclusão de políticas de valorização e reparação fomentou uma ampla discussão em torno de como os temas pertinentes, à pertença étnico-cultural, às condições de igualdade de direito, à inserção no mercado de trabalho e o acesso à educação de qualidade, se tornassem base de discussão no cotidiano escolar.

Tais temas, dentre outros, precisam necessariamente compor o conteúdo de formação do corpo docente para a inserção dos mesmos no quadro curricular. O ensino de História da África e a valorização da cultura afro-brasileira e africana, em si, e nos domínios da Educação Básica, podem, ou não, promover ou resultar em relações democráticas com base em princípios do bem comum, ou seja, em princípios sustentados pela equidade dentre as diferenças.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao propor uma política curricular com vistas ao combate do racismo e das discriminações, a qualificou como de dimensões históricas, sociais, antropológicas e visa fomentar a educação das relações étnico-raciais, considerando que, para tal, torna-se importante sua valorização e ensino com vista à:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendente de africanos, de povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática. (BRASIL, 2013, p. 498).

A política educacional disseminada nas diretrizes curriculares para a educação de relações étnico-raciais qualifica estereótipos depreciativos dirigidos à população negra como desrespeito a direitos sociais e civis construídos e alimentados ao longo da história brasileira.

Dessa maneira, considera necessárias ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais e um forte investimento na formação docente para o cumprimento desse intuito.

Contudo, ao buscarmos o que pesquisas, realizadas ao longo da década 2004-2014, produziram sobre raça e etnia, pôde-se constatar que há muito a se promover como oportunidade de reflexão sobre a prática docente, o conhecimento construído acerca da temática e o posicionamento docente frente às situações de discriminação e preconceitos.

A pesquisa foi documentada em duas partes, cada uma delas precedida por um símbolo africano Adinkra, o qual apresenta o conteúdo trabalhado. Os símbolos, que compõem o caderno: Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Étnico-Raciais na Escola (BRASIL, 2013), foram extraídos da mídia digital.

Na primeira parte intitulada O Percurso, antecedida pelo símbolo que representa o elo da cadeia, apresentamos primeiramente o referencial teórico – estudos culturais- e a

metodologia aplicada e, em seguida, as narrativas produzidas pelos docentes que colaboraram para a realização desse trabalho. Apresentamos, desta forma, o “tecido” com o qual teceremos a rede de significação produzida a partir das narrativas docente – história oral temática.

Estudos culturais e história oral foram por nós escolhidos, como referenciais para a realização da pesquisa, por identificação aos respectivos pressupostos e efeitos causados desde a etapa de revisão da literatura, quando iniciada a problematização da temática para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Sankofa, o símbolo africano que significa voltar ao passado para ressignificar o presente nos levou ao título O Presente como Possibilidade Futura para a Parte 2, na qual promovemos a análise da produção discursiva dos docentes entrevistados.

Por fim, sob o símbolo africano que representa mudança, apresentamos a análise que nos foi possível até o momento, sobre o como os professores percebem as diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais ao relatarem suas práticas cotidianas em relação à temática. Constatamos que discussões de cunho socioantropológico há que se fazerem presentes na rotina pedagógica, principalmente acerca do processo histórico da construção dos conceitos de identidade racial ou identidade étnica, se a proposta curricular da REM contemplar a educação racial como política educacional do sistema de ensino local.

PARTE 1: O PERCURSO



1- A Construção de Pontos de Estofa

Para o desenvolvimento da pesquisa fez-se necessário um percurso. A metodologia é entendida, neste trabalho, como o “elo da cadeia”, símbolo da “unidade” (Adinkra) do processo como parte de um todo. Das primeiras leituras e discussões, passando pelo registro e organização da documentação, à escrita da dissertação e seu texto final, desencadeou-se um processo de investigação, interpretação e documentação.

Processo que nomeamos como percurso de construção de pontos de estofa, ou seja, de referenciais metodológicos e teóricos em busca da construção e ampliação de conhecimento e, no caso deste trabalho, da produção de documento a partir das narrativas docentes acerca de seu cotidiano no trato da educação das relações raciais. Por estofa, entendemos “o tecido” com o qual teceremos a rede de significações para o que lemos, ouvimos e escrevemos até a apresentação da dissertação, como produto final deste trabalho.

Nesse sentido optamos, após a revisão da literatura, por análise da Resolução CNE/CP 001/2004 e da Matriz Curricular de História do Ensino Fundamental da REM (2011), subsidiada pelo documento do MEC Indicadores da Qualidade na Educação- Relações Raciais na Escola (2013).

A revisão da literatura se deu por meio da seleção de trabalhos de conclusão de mestrado e de doutorado da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP) por meio dos portais de bibliotecas virtuais. Num segundo momento selecionamos artigos publicados em revistas e periódicos, via portal CAPES. Como critério de seleção optou-se por, além das palavras-chaves, publicações entre os anos de 2004 e 2014.

A leitura dos trabalhos selecionados nos proporcionou construir uma base e o estofa para a definição do plano para a execução da presente pesquisa. Entendemos, a partir desses trabalhos, que para compreender como a Lei 10.639/03 repercutiu no cotidiano escolar seria necessário realizar análise do Parecer CNE/CP 003/2004, e, por conseguinte, que havia necessidade de se aproximar do contexto histórico em que fora construído: seu por que e o para que do mesmo.

As contribuições deixadas pelos autores selecionados serviram de farol à construção do nosso corpus de pesquisa e a busca pelos referenciais teóricos.

A pesquisa abordou os procedimentos da história oral do tipo híbrida como definem Meihy e Ribeiro (2011). Corroborando com a análise das narrativas produzidas nas entrevistas, utilizamos outros documentos e produtos historiográficos. Desta forma a análise

não se esgotou na história oral plena, à medida que este projeto teve por finalidade documentar a dimensão analítica das narrativas formuladas nas entrevistas indo além do diálogo entre os colaboradores – história oral plena-, ou de produção de acervo para futuras investidas- história oral instrumental.

Nesta direção, traçamos um roteiro para análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013) e da Matriz Curricular de História da REM.

Construímos dois instrumentos (Apêndices 1 e 2) intencionando abarcar três eixos norteadores para análise desses documentos: o tratamento metodológico da Disciplina; o tratamento didático em relação às questões étnico-raciais para a prática docente; e os objetivos expressos do e nos respectivos documentos.

Buscamos ainda destacar as características reveladoras de princípios que sustentam a concepção pedagógica da disciplina; as orientações metodológicas e de procedimentos didáticos e quais as expectativas expressas em relação à prática docente em cada um dos documentos.

Por que história oral temática e híbrida? Porque acreditamos na participação social como possibilidade de transformação e, como afirmam Meihy e Ribeiro (2011, p. 40) por crermos que “as políticas públicas atuam, pois, como mecanismos de institucionalização de lutas que buscam lugar social”.

Além disso, a opção por trabalhar com história oral temática deve-se ao fato de esta constituir-se em narrativa na versão de quem vivencia experiências. A opção pela narrativa de experiência neste espaço – o escolar – justifica-se por o considerarmos um importante e privilegiado campo aberto à produção de conhecimento sobre diferenças.

[...] em história oral, nos valemos de pessoas que “no presente” vivenciam processos deflagrados no passado imediato ou remoto. Fala-se, pois, de continuidades e da compreensão da realidade por meio de experiências que chegam e atingem a todos. Porque os resultados de processos históricos dependem de atitudes identificáveis no presente é que se faz história oral. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.37-38).

História Oral constitui-se, desta maneira, num campo de estudo que convoca à produção de saberes acerca de políticas públicas devido a seu caráter participante ou ativista. A opção pelo gênero – história oral temática – permite ainda o uso de roteiros que se tornam fundamentais para a aquisição dos detalhes procurados, neste caso em particular, narrativas que documentem a interface entre práticas docentes e as políticas de reparação e de reconhecimento propostas pelas diretrizes curriculares.

A história oral temática é, quase sempre, usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos. [...] Dado seu caráter específico, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.87-88).

Para justificar essa opção, inspiramo-nos em vários autores que consideram a importância da versão pessoal. Nessa medida, gostaríamos de pontuar que a linha de trabalho aqui seguida está baseada na produção de Ribeiro e Carvalho (2013), Ribeiro e Boni (2013), Meihy e Ribeiro (2011) e Bosi (2004).

A pesquisa acompanhou, ainda, a produção de Portelli (1997), que definiu a especificidade da história oral ao afirmar que “entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploráveis da vida diária das classes não hegemônicas”. (PORTELLI, 1997 p. 31).

Assim são personagens principais das narrativas que registramos nessa pesquisa - docentes envolvidos em práticas sistematizadas e imersos no cotidiano e na cultura escolar, pois “As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam graças a seu posterior efeito na continuidade”. (HELLER, 1985, p. 20). Interessa-nos os efeitos da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

Para a realização das entrevistas utilizamos do roteiro (Apêndice 3) que priorizou criar condições que possibilitassem aos docentes se posicionarem a respeito de suas percepções sobre as questões étnico-raciais no contexto familiar e social mais amplo e ainda, sobre o tratamento didático dispensado em relação à temática, em sua prática cotidiana.

Com esta intenção, elaboramos um roteiro com questões abertas acerca do tema raça e etnia perpassando sua vida familiar, seu processo de formação profissional, seu cotidiano escolar e suas reflexões acerca do assunto em seu dia a dia.

Em história oral, entrevista constitui-se em evento social que demanda um cerimonial (Meihy e Ribeiro, 2011). Daí seguirmos um planejamento desde a apresentação da pesquisa até a produção final dos textos que se constituíram o material de análise, ou seja, as narrativas devidamente autorizadas por seus autores.

Após as tratativas iniciais com a Secretaria Municipal de Educação, por meio de contato com o Coordenador Pedagógico da disciplina de História, acordou-se que as entrevistas seriam realizadas com três orientadores pedagógicos com licenciatura em História/Geografia, dentre os cinquenta e sete da REM e três professores, dentre os sessenta e

oito professores que lecionam a disciplina de História dos anos finais do ensino fundamental da Rede por considerarmos esse, um número representativo de colaboradores.

A seleção dos entrevistados ocorreu por parte do coordenador da SME de modo a constituir um grupo composto de seis profissionais atuando na docência da disciplina de História ou, com licenciatura em História/Geografia, atuando na condição de orientador pedagógico. Os docentes foram previamente consultados se gostariam de fazer parte do projeto de pesquisa com o teor sobre educação de relações raciais no cotidiano da rede de ensino municipal e após o aceite, foram sinalizados para o pesquisador formalizar os encontros.

À medida que os encontros foram ocorrendo, percebíamos que os docentes foram indicados por serem reconhecidos pelo Coordenador como aqueles conscientes da necessidade da abordagem em educação racial no cotidiano escolar.

A escolha de um pequeno grupo de entrevistados se justifica pelo intuito de se fazer uma análise mais aprofundada das falas de cada sujeito, mediante procedimentos mais longos e detalhados, indicados para estudos de questões ligadas à subjetividade humana.

O grupo de entrevistados é composto por três docentes com menos de trinta anos, dois com menos de quarenta e um com menos de cinquenta anos. Um deles iniciou a docência na REM em 2009, três no ano de 2010 e dois em 2011.

Três de nossos colaboradores se auto declararam brancos; dois, negros e um não faz tal referência justificando que por nascer na própria casa e a parteira não ter informado sobre cor, em seu registro de nascimento não consta tal dado e assim, não faz questão de assinalar branco, pardo ou negro. A variação na auto-identificação se fez presente na pesquisa, tanto com referência à cor, como também em relação à posição no cotidiano social e nas preferências culturais.

Dentre os que se declararam brancos, um justificou que o fez para “enquadrar-se” às alternativas oferecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e declarou: “atualmente não é cor que me representa”. Os colaboradores que se declararam negros também não se reportaram às categorias pré estabelecidas em relação à cor, ou seja, parda ou preta corroborando assim, para o que Sansone (2008) aponta sobre o desenvolvimento de identidade negra, seu caráter eminentemente diverso e mutável. Para o autor, há identidades “que podem combinar com a “modernidade” e com outras identidades sociais”, (SANSONE, 2008, p. 170) permitindo filiação étnica em tempo e espaço parcial e não definir integralmente uma personalidade. Este é um importante dado que retomaremos adiante ao discutirmos sobre

o tratamento didático de conteúdos e processo identitário no cotidiano escolar, pois para o autor:

Se a quase totalidade dos brancos se define simplesmente como brancos — o mesmo termo que aparece em suas certidões de nascimento —, a esmagadora maioria dos que são pardos ou pretos na certidão de nascimento se define através da utilização de outros termos, como moreno ou escuro. Se existe entre os pesquisadores um consenso de que a subjetividade e as incoerências da terminologia da cor usada na vida cotidiana refletem a situação das relações raciais no Brasil, existem, ainda assim, divergências nas interpretações do significado político dessa terminologia. (SANSONE, 2004, p. 75-76).

Para Sansone (2004), ao utilizar o termo negro na auto identificação da cor/raça, como pede o IBGE, a pessoa enfatiza o orgulho pela negritude, trata-se de uma dimensão política da identidade.

Todos os nossos colaboradores afirmaram ter conhecimento da Lei 10.639/03, entretanto nenhum fez referência às Diretrizes como pauta de trabalho no cotidiano. Apenas dois docentes fizeram referência à reformulação da lei em 2008- Lei 11.645/08, que incluiu história e cultura indígena. Em nossa análise do documento pudemos constatar que tal tema foi sugerido apenas para os anos iniciais do ensino fundamental e verificamos junto à Secretaria Municipal de Educação, que não há registro de programa educacional particularizado ou direcionado a alguma comunidade indígena, quilombola ou de qualquer outra etnia na cidade.

À medida que o coordenador da SME indicava o nome dos docentes a serem entrevistados, estabelecíamos primeiramente um contato telefônico explicando em linhas gerais o projeto de pesquisa; bem como elucidávamos os procedimentos e a necessidade de utilização de equipamentos eletrônicos para o registro das entrevistas. Em seguida agendamos cada encontro, com definição em conjunto quanto às datas e locais. Algumas datas foram desmarcadas e remarcadas posteriormente devido ao período de fechamento de bimestre do ano letivo.

O encontro com cada colaborador foi marcado pela necessidade de, além de se apresentar o teor da pesquisa, explicar sobre a escolha da temática, já que todos manifestaram surpresa por não se tratar sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular- numa clara expressão de desejo por compreender o que um tema teria a ver com o outro, verbalizando que consideravam uma inovação do pesquisador, já que o percebiam representante de causas e políticas ligadas às pessoas com deficiência e não as ligadas à raça e etnia.

Diante de tal situação, retomávamos os objetivos da presente pesquisa e rapidamente expúnhamos sobre o interesse em se ampliar o conceito de inclusão no ensino regular e, de educação com qualidade, como questão de direito de todo aluno.

A seguir esclarecíamos mais uma vez que a entrevista seria transcrita e enviada para sua apreciação e qualquer modificação que julgasse necessária. Com o roteiro em mente, iniciamos a entrevista a partir da pergunta sobre a formação docente com ênfase na graduação e pós graduação de cada colaborador e a partir de sua narrativa perguntávamos sobre seu conhecimento ou proximidade com a temática racial. Cada entrevista durou em média 25-35 minutos e a seu término era nítido o interesse dos docentes em falar mais sobre o assunto, o que não ocorria, justamente pelo tempo que haviam reservado para o encontro. Exceto um entrevistado, que se deslocou até a SME, os demais docentes foram entrevistados em suas escolas, no horário entre uma aula e outra, ou entre uma reunião e outra, no caso dos orientadores pedagógicos.

As narrativas de cada um foram transcritas literalmente, incluindo-se as repetições, vícios de linguagem, expressões regionais e marcadores conversacionais que caracterizam a oralidade.

Em seguida fizemos a transcrição das entrevistas, conferindo-lhe o caráter de texto, de leitura agradável e fluida, com a inserção de perguntas e respostas em uma narrativa direta com redução do excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias. Ao final desse processo promovemos o trabalho de tradução criativa com vista à reconstituição da informação estética original.

Por fim, apresentamos o texto editado aos colaboradores a fim de obtermos sua aprovação final conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado ao primeiro contato estabelecido.

Apenas um colaborador solicitou que suprimisse um trecho de sua narrativa e outro pediu para substituir um termo por ele, antes utilizado. O que foi feito prontamente.

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando, então, serão doadas a um centro de documentação ou inutilizadas.

Os entrevistados, em história oral são nomeados colaboradores, pois

No caso da história oral, por acatar eticamente o interlocutor e colocá-lo como centro gerador de visões, por levá-lo em conta além de seu papel de “fornecedor de dados”, de “transmissor de informações”, ou “testemunho”, valoriza-se o conceito de colaboração. Reside aí uma das invocações da história oral mais humanizada. [...] Mais do que mera palavra, na entrevista se processa o intercâmbio de percepções sobre acontecimentos explicáveis nos quadros da vida coletiva. O entrevistado

“doa”, livremente, sua experiência em troca de registros de cunho amplo. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 23)

Vale ressaltar ainda que, apesar desse amplo estatuto de colaborador do entrevistado, para Meihy e Ribeiro (2011, p. 25) “o autor [da pesquisa] é quem promove o projeto, quem assume a responsabilidade de sua condução”.

Para um texto mais agradável e atendimento das normas de nosso comitê de ética, que pede o anonimato dos entrevistados, nomeamos cada colaborador por um nome africano, portanto fictício, a fim de garantirmos a preservação de sua identidade.

Convertidas as narrativas em documentos escritos (Anexo c), procedemos com a análise feita em duas instâncias principais: do discurso e da literatura. Verificamos as questões de acordo com as visões dos participantes e consideramos o leque temático em diálogo com os trabalhos de pesquisa já produzidos sobre o assunto.

Para a análise sob o referencial da análise de discurso seguimos a proposta de Eni Orlandi (1994), pois nos interessava o sentido e os significados atribuídos pelos colaboradores a seus relatos sobre o ser e estar no mundo, mais que o próprio conteúdo, ou seja, aquilo que o colaborador/entrevistado expressou como conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

Mais que a produção de linguagem - relatos materializados no texto - interessava-nos a produção discursiva, revelando-se ancorada em ideologias norteadoras de sentidos às práticas e posicionamentos frente às políticas educacionais. Ideologia não é o conteúdo expresso, mas sim o mecanismo pelo qual o conteúdo se produz, segundo autora ao explicitar a metodologia para Análise do Discurso.

No que diz respeito ao ideológico, não se trata de procurar “conteúdos” ideológicos que seriam a ocultação da realidade, mas justamente os processos discursivos em que a ideologia e linguagem se constituem de forma a produzir sentidos. (ORLANDI, 1994, p. 56).

Portanto, interessou-nos o que as narrativas dos docentes puderam revelar acerca das relações naturalizadas de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar, possibilitando análise articulada e bastante plural.

Mais do que colher uma enorme quantidade de informações, importou-nos analisar o que emergiu das narrativas como visão de mundo. A narrativa torna-se, portanto, para Orlandi, via privilegiada por onde transita a complexidade de acontecimentos articulados que produzem, revelam e ressignificam identidades, pois “todo discurso se estabelece na relação

com um discurso anterior e aponta para outro.” (ORLANDI, 2011, p. 42). E foi nesta direção que direcionamos a presente pesquisa.

A coleta de dados por meio de procedimentos da História Oral nos permitiu análise do contexto da formação discursiva, para a qual recorreremos aos fundamentos teóricos de Orlandi (1994).

Análise do Discurso se constitui na relação da Linguística com as Ciências Sociais não enquanto complementação de uma pela outra, ou melhor, como se ela pudesse superar o limite (a falta) necessário que define a ordem de cada uma dessas disciplinas. Como sabemos, a Linguística, para se constituir, exclui o sujeito e a situação (o que chamamos exterioridade), e as Ciências Sociais não tratam da linguagem em sua ordem própria, de autonomia, como sistema significante [...] Em suma, a Linguística exclui a exterioridade, e as Ciências Sociais tratam a linguagem como se ela fosse transparente. [...] a Análise do Discurso vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. [...] A análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia. (ORLANDI, 1994, p. 53).

Optamos, portanto, por trabalhar com a materialidade histórica da linguagem, isto é, com o que o texto discursivo carrega da posição do sujeito no mundo, o que nos possibilitou percorrer um caminho metodológico com objetivo de documentar sentidos e significados atribuídos pelos colaboradores acerca do ensino das relações étnico-raciais expressos em suas narrativas.

Interessou-nos ainda, analisar as narrativas dos docentes a partir de questões propostas pela leitura dos trabalhos constantes da revisão de literatura acerca de relações naturalizadas, ou não, de preconceitos e discriminações, no cotidiano escolar e sob a ótica dos Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola (BRASIL, 2013). Tal análise, conjuntamente com a análise interna do discurso produzido pelos professores, permitiu uma visão mais plural e complexa de suas narrativas, visões e experiências.

Para Orlandi a escuta do pesquisador (analista de discurso), “deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória.” (1999, p. 60). Por gesto de interpretação a autora define os sentidos que os fatos vivenciados reclamam enquanto “os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade” (1999, p. 68). Portanto, seguindo o método da autora, não tratamos aqui da história refletida no texto, mas “o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele” (1999, p. 68) e seus deslizos, próprios de toda língua, daí a relação da língua com a história para lhe atribuir significado.

Nesse sentido “a historicidade deve ser compreendida em análise de discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem (ORLANDI,1999, p. 80) e ainda que uma formação discursiva pressupõe uma outra, pois a todo dito, “há uma margem de não-ditos que também significam.” (ORLANDI,1999, p. 82).

Recorremos assim, aos trabalhos produzidos por pesquisadores da área (educação e relações étnico-raciais) para estendermos os significados das narrativas produzidas e o que elas nos revelaram e apontaram como desafios na construção de um currículo equânime e democrático com vistas ao combate da discriminação e do racismo como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2- Os Colaboradores e as Narrativas

Apenas um de nossos colaboradores revelou ter formação em Educação de Relações Étnico-Raciais, e dois deles buscaram por uma especialização ou pós-graduação em História da África, Cultura Africana ou Cultura Popular Brasileira e as citaram como importante formação, ainda que precária, no cotidiano escolar e no trato da educação das relações raciais.

Atendendo às orientações do Comitê de Ética da Universidade, atribuímos nomes fictícios a nossos entrevistados. São eles: Zulai, Kito e Kesia, todos autodeclarados brancos com idade entre 20 e 30 anos. Enzi e Ayo, autodeclarados negros (e não pretos ou pardos de acordo com as categorias do Censo/ IBGE) têm entre 30 e 40 anos e Jamelia, que alegou não se declarar por esta ou aquela cor por não constar em seu registro de nascimento tal informação, tem entre 40 e 50 anos.

Exceto Enzi, os demais cursaram a licenciatura em História. Enzi fez Geografia e em determinado ponto da entrevista nos disse: “poucos sabem, mas eu sou da primeira turma de cotista da UERJ”- Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Sua narrativa ofereceu um material diferenciado para análise. Aliás, Enzi e Ayo, que também se declarou negro, nos ofereceram uma produção discursiva de quem se identifica e valida a política educacional analisada de um lugar diferente dos demais. Eles se reportaram e diferenciaram as condições de racismo do e no Brasil- “racismo de marca”- do - “racismo por origem”- dos Estados Unidos, dentre outras contribuições para nossa análise.

As narrativas compõem o texto desta dissertação. Esta escolha justifica-se primeiro, por entendermos que parte significativa deste trabalho se desdobrou no registro e produção desta documentação. Mas para, além disso, compartilhamos um pressuposto metodológico e ético, posto que a história oral entende como importante a veiculação das narrativas produzidas e sistematizadas em documentos.

A seguir as narrativas transcritas, cujos nomes foram trocados, de acordo com orientação do Conselho de Ética, mas que resultam em documento analisado juntos aos demais para se compor compreensão mais complexa de como ocorre a educação veiculada às questões de etnia e raça no município selecionado.

As entrevistas estão na ordem em que se realizaram ao longo do primeiro semestre do ano de 2016. Em média cada entrevista durou de 25 a 35 minutos.

Zulai

Meus pais são de Jambeiro. Eu nasci em São José dos Campos. Minha mãe tem descendência de italianos. Meu pai, que já faleceu, era bem moreno, negro. Apesar de eu não ter a pele negra, corre em mim sangue indígena, europeu e negro. Meu pai contava que meu bisavô caçou sua esposa na mata. Ela era índia. Minha origem é, assim, bem miscigenada como a de todo brasileiro e cresci numa tradição católica. Minha família é toda católica, eu que saí para outros caminhos, levado pela vida. Nunca. Nunca soube de nenhum caso de racismo, de discriminação por parte da minha família. Muitíssimo pelo contrário, minha família sempre foi muito respeitosa, muito tolerante com relação à raça, etnia, cor de pele.

Eu tenho o curso de técnico em administração, mas sou formado em História. Foi a melhor coisa que fiz na minha vida. Fiz o técnico no CEPHAS (Centro de Educação Profissional Helio Augusto de Sousa), depois na seqüência comecei a fazer a Faculdade de Administração com ênfase em Marketing Exterior na UNIP. Comecei e na época fui registrado aqui na Educação. Trabalhei aqui muitos anos como estagiário. Conheci o M. M. filósofo e sempre fugia do meu setor prá conversar com ele e com o C. C. do Arquivo. Grandes amigos que tive aqui. Aí decidi trancar a faculdade de Administração e fazer História. Foi a melhor coisa que fiz na minha vida porque sou apaixonado por história e queria ser professor. O que caracteriza um historiador é a paixão pela pesquisa e pela investigação. É o fato de questionar e enxergar a História como um quebra-cabeça a ser montado. Tudo que move nossas aulas.

Durante a faculdade trabalhei num Programa chamado Memória do Patrimônio, uma parceria com a Fundação Cultural e com a Câmara Municipal onde se procurava escrever sobre a história de São José, em 2004. Até então muito pouco se tinha de história de São José documentado. Havia relatos de memorialistas, mas pouca coisa com comprovação. Vários documentos relativos a São José estavam se perdendo e para dar vida a eles, para preservá-los, surgiu esse projeto. Trabalhei nele dois anos. Foram muitas visitas aos arquivos públicos de São José, de São Paulo e do Rio de Janeiro para colher dados e informações, e depois transcrevê-las. Há alguns anos, com base nessas informações, saiu uma coleção com sete livros sobre a história de São José e tive a felicidade de contribuir com dois deles. Estive no lugar certo, na hora certa, impressionante. Além do contato com esses documentos tive a disciplina da faculdade sobre História da África. Até a faculdade eu nunca tinha prestado atenção e foi nesse momento do curso, em sala de aula, colocando em prática os conhecimentos na análise dos documentos sobre São José que começou despertar minha mente para essa área que é desconhecida. Que é inexplorada ainda.

Considero o Brasil um país racista. Bastante e muito claro em diversos momentos, não só quando se xinga a repórter do jornal nacional, isso é a ponta do iceberg. O racismo é um assunto do cotidiano. Já presenciei uma cena de racismo e repreendi um aluno muito duramente na sala de aula. Precisei tomar uma atitude por conta de um aluno ser ofendido por sua cor de pele. O racismo é um tema que permeia todo o conteúdo de História, de todos os anos, assim como questão de gênero. Recentemente, na primeira matéria do nono ano, se estuda, pela matriz curricular, imperialismo, século XIX e neocolonismo. Não tem como falar disso sem abordar todo o racismo! Não só o racismo científico, do século XIX, sob a ideia de se classificar as pessoas devido à cor de pele e origem - a antropologia criminal. Os alunos ficaram abestalhados, de boca aberta. Levei pra eles a teoria de Cesare Lombroso, a qual falava da cor de pele, do formato do rosto, do formato e do tamanho da testa, como fatores de propensão ao crime. Apresentei essa teoria e levei para eles questionarem se ainda hoje a cor de pele continua sendo um fator não de propensão ao crime, mas de racismo. Citei o exemplo da justiça brasileira, não só da brasileira, mas de outros países também, e perguntei se ainda hoje, em situações semelhantes, um branco e um negro têm o mesmo tratamento por parte dos policiais. Discutimos sobre um vídeo no *Youtube*, de uma pegadinha na qual tem uma bicicleta amarrada com corrente numa árvore, chega um rapaz branco que tenta de toda forma detonar a corrente pra pegar a bicicleta. Questionado por quem passa e vê a cena, ele justifica que a bicicleta é dele e que teria perdido. Várias pessoas o ajudam. Quando é um rapaz negro, na mesma situação, ninguém ajuda. Eles acham que o negro está querendo roubar a bicicleta. Eles então fizeram um monte de questionamentos. Até porque trabalho numa situação de periferia, e estas situações fazem parte do cotidiano deles.

Na escola há muitos negros. E meus alunos gostam quando trabalho essa temática. Eles gostam porque passam a enxergar as coisas de um modo um pouquinho diferente. Eles começam a perceber a origem dessas injustiças e como elas não surgiram de hoje. Percebem que tem todo um complexo histórico por trás delas. Eles já sentiram na pele. Eles já foram num “rolezinho” e foram barrados no shopping. Já viram outros adolescentes de classe média, passando livremente pela portaria enquanto eles são barrados, independente da cor. É questão social, de periferia, mas a cor é uma coisa agravante. Eles relatam vários casos que focam o cotidiano deles. O que não tinham percebido é que isso tem conexão histórica com a sociedade escravista do Brasil e que uma coisa vai levando a outra. O livro didático traz, muito sucintamente, essas questões. No máximo quatro páginas, resumo de algumas linhas sobre o Reino de Gana, Reino Congo, então não dá. Nesses assuntos é preciso buscar material paralelo.

A Matriz não prevê que o professor precisa trabalhar dessa forma. Nossa Matriz é muito breve em relação a isso. É uma iniciativa pessoal de cada professor trabalhar esse tema dentro do conteúdo da Matriz. A gente tem total liberdade pra pegar a Matriz e trabalhar e transformar de acordo com a realidade que a gente tem. Mas, os conteúdos da Matriz são muito breves, muito simples, e não abarcam essas questões.

Em 2009, comecei a fazer uma pós-graduação em cultura popular brasileira, na Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP, e infelizmente, devido à condição financeira, pois eu trabalhava como professor eventual e estava muito difícil, parei nos últimos dois módulos. Apesar de não ter o certificado dessa pós, aprendi muito sobre cultura indígena, cultura afro, cultura popular. Tive aulas incríveis!

Há muitos estereótipos sobre os negros em nossas escolas. E em muitos casos eles cometem atos de racismo contra eles mesmos. O cidadão do senso comum, falaria que isso é porque os próprios negros são racistas, mas se agente olhar historicamente a origem, veremos em Darcy Ribeiro, em Sergio Buarque de Holanda que esse racismo acaba sendo um mecanismo de defesa. O racismo no Brasil é de longa data. Muitos negros sempre procuraram negar essa condição, não necessariamente porque sejam racistas, ou por que se odeiam, mas como dispositivo de defesa buscando se enquadrar na sociedade onde se vê inserido. Eu vou mostrando isso para meus alunos e eles vão se percebendo de outra forma.

Eu sempre falo que o fato deles (os alunos) não terem nascido num berço de ouro, não quer dizer absolutamente nada, só que o caminho deles é mais difícil. Se quiserem conquistar alguma coisa na vida, terão que trabalhar o dobro, terão que estudar o dobro. Falei aos alunos, em uma aula dessas, que têm cor de pele negra, que saibam que vão encontrar o dobro de dificuldade, o dobro de preconceito, porque assim, infelizmente, é a nossa sociedade. Eles tomam isso como motivação. Não estão acostumados a ouvir esse tipo de discurso. Estão acostumados a ouvir que não conseguem que são pobres, que são negros, que são de periferia. Sempre um discurso de inferiorização.

Na escola não temos nenhum projeto específico para se trabalhar sobre raça e etnia. Nem no dia 20 de novembro! Aqui só temos um professor negro. O professor de Educação Física. Sobre estética e beleza negra, não me recordo de alguma escola com esse projeto! Aqui, quando ocorrem os xingamentos dentre eles, acabam levando na brincadeira. No dia que presenciei uma coisa muito desagradável, dei uma bronca tão grande, que pelo menos na minha frente não aconteceu mais. Um menino fez uma piada muito racista com relação à cor de pele, com outro menino que é negro mesmo. Era algo sobre comprar fita cor de pele e que mandaram a mãe dele comprar fita isolante. Eu percebi que esse menino não gostou. Ele não

brigou. Ficou na dele. Mas aí eu aproveitei a deixa e falei que isso se tratava de racismo. No caso deles, a discriminação vem em dobro, porque são pobres, de periferia. Eles chegam a atrasar a volta do intervalo de tanto comerem por estarem com fome! Então o racismo vem em dobro, tanto pela classe social como pela cor de pele.

Quanto à aprendizagem um fator que é muito discrepante entre uma baixa e uma alta aprendizagem é o papel da família. Isso dá uma diferença muito grande. Os alunos que têm uma família mais estruturada, independente da cor de pele, uma família que acompanha, são de rendimento mais alto daqueles que tem uma família que não a aprendizagem do aluno.

Temos muito que fazer. E no caso de nós professores, é preciso um preparo melhor. Muitos professores nunca tiveram seu interesse despertado para isso. Muitos professores também não ouviram falar nessa Lei. Muitos professores, não sabem, não trabalham porque não sabem. Eles vão dar preferência a uma questão de seu domínio. Isso é muito natural até. E não é uma questão de maldade, não é que ela seja racista. Ela não trabalha porque não tem domínio. É preciso preparo, por parte dos alunos, dos professores, e também um trabalho de conscientização. Parceria! São coisas concomitantes.

Kito

Sou formado em Licenciatura Plena em História e licenciatura em Geografia, me formei há uns 10 anos e estou na rede desde 2012. Durante muito tempo, obviamente por questões de família, me identificava como o clássico caucasiano, o branco. Uma identificação natural como filho e neto de alemão e italiano. Mas nos últimos anos eu tenho me identificado dessa forma cada vez menos. Etnia não é algo que me contempla mais! É uma redução pobre. Toda vez que eu preciso preencher um formulário, quando vou fazer uma inscrição para prova de concurso, em que pedem a sinalização eu marco branco, mas faço com incômodo, principalmente porque nos últimos anos eu tenho lido muita coisa a respeito dessa questão étnica no Brasil e no mundo. Na minha formação acadêmica tive um módulo bem curtinho de história da África como preparação de terreno para entender a relação de seus reinos com os europeus, sempre baseado nisso. Então eu nunca me senti preparado para trabalhar sobre educação racial. Por isso, quando a prefeitura manda alguma apostila de África, pergunto sobre como lidar com isso. Não me sinto com preparo igual a gente tem ao tratar de outros assuntos. Por exemplo, sobre feudalismo a gente fala anos, um calhamaço de coisas. Sobre África? Isso me faz falta na formação.

Nesta escola a população é de classe média a classe média baixa. Tem uma diversidade étnica até, mas não tanto quanto em outras escolas de São José, em bairros mais periféricos. A gente tem alunos brancos e alunos negros. Nesses alunos negros eu não percebo uma identificação de caráter mais étnico. Eles se sentem diferentes, acredito, mas não sabem externalizar isso. Alguns alunos, principalmente os mais extrovertidos, têm brincadeiras como atribuir apelido - tipo o branco chama o outro de “áfrica”, de “neguinho” e eles não percebem o que está por trás disso. Não percebem o caráter de “anônimo” atribuído ao “neguinho”. Eles usam um apelido para o outro (negro). O branquinho tem nome.

Os alunos encaram essa situação como uma forma de pertencer ao grupo, porque assim se sentem aceitos. Falta a eles uma coisa que falta a nós enquanto adolescentes, que é pensar mais na nossa condição de gente. Eles sentem certas questões raciais na pele, mas não conseguem teorizar sobre isso ainda.

A escola não tem nenhum programa, nenhuma ação pedagógica voltada para essa conscientização. E nossa Matriz, na verdade, é meio problemática porque não está pronta. Ela foi impressa às pressas naquele ano de 2012, falta discussão. Até tem espaço, só que pequeno. A gente tem que cumprir todo aquele calendário, toda aquela matéria, principalmente nos oitavos e nonos anos, tem que dar prova, tem que dar trabalho, tem que ensinar um monte de coisas e aí nessa pressão em cima de que o aluno tem que passar na escola Embraer e não sei o que mais, a gente não consegue lidar com essa questão. Se a gente quer fazer isso, na medida do possível, a gente tenta inserir em outros assuntos, principalmente quando se trata de Brasil Império, da escravidão, do Brasil República. Tento trazer para o lado social o caráter étnico. Proponho pensarmos sobre o que estava acontecendo lá com o presidente da república, e o que estava acontecendo nas ruas também. É o que dá para fazer no dia a dia.

Dependendo da sala, percebo alunos anestesiados pela estrutura da escola. Para esses, por ser um professor falando, na escola, quando queriam estar em casa dormindo ou na rua jogando bola, qualquer coisa que a gente fale não surte efeito. Nesses alunos é mais difícil chegar, mas tem aquele que é um pouquinho mais antenado e que tem um estranhamento quando a gente oferece um contraponto quando falamos algo, que é uma reprodução do que ouvem em casa ou na mídia. Nesses casos a gente vê que há um choque inicial e com o tempo eles vão maturando sobre isso.

No início desse ano tive uma experiência interessante. Estava dando aula no nono ano - sala muito boa, de alunos mais participativos. Estávamos falando sobre a questão do racismo, desse mito que não existe racismo no Brasil, e que transpõe o Brasil! - Aqui é um lugar em que se mata muita gente e a maioria é negra. Não há como negar, isso é um fato.

Meus alunos usam muito a internet, e são de classe média e de classe média baixa. Bem, eles têm muitos vídeos no youtube de comediantes e vieram à tona as situações de racismo veiculadas nessas mídias. Fiz um contraponto ao ver um aluno dizendo que muitas vezes os negros são mais racistas que os brancos. Falei que racismo não é coisa do João, do José, racismo é uma questão de estrutura de um país que vem desde a colonização, desde a escravidão. Expliquei que não tem como um negro ser racista porque ele não usufrui de estruturas de poder para reforçar isso na prática, ele não tem como excluir um branco de nada. Pode excluir um branco de uma festa, do bairro, da casa dele, isso é o máximo que ele pode fazer. Isso não é racismo. Racismo não é falar que o branco não sabe dançar, não é isso. Racismo é relação de poder, tem impacto na economia do país, na vida da população em geral, não de um ou de outro. Aí eu vi que ele ficou pensativo. Percebo que eles não fazem piadas por mal, eles recebem isso em casa, vêem na internet também, não têm acesso a outras coisas, então vejo muito desses discursos reproduzidos. Recentemente veio a onda do politicamente correto, termo que não gosto muito, mas a gente tem de questionar a forma como se faz humor, de quem se faz humor, de quem a gente ri, e questionar essa piada. Será que é só uma piada mesmo? O que será que está por trás dela? Aí vem outra onda de pessoas falando que é só uma piada mesmo, não tem nada por trás, que podemos dar risada de português, de mulher, e não é tão simples assim.

A Lei 10.639/03 é muito importante, mas não adianta ter lei se não tiver estrutura para isso. A gente quer colocar tudo na escola igual ao Romário que aprovou que se tenha o ensino da Constituição nas escolas. Onde a gente vai colocar isso? A gente tem Português, Matemática, etc., se a gente abordar esses temas, algo vai ficar de fora. Temos ainda a Matriz de História, que a gente precisa fazer também. Portanto, vai chegar num ponto em que a gente terá que mexer na estrutura, discussão que perpassa também o ensino em período integral, que demanda espaço físico e mais pessoal, isso envolve gastos. O problema do Brasil é que se aprova um monte de coisas, se aprovam leis contanto que não repercutam em gastos. Acredito também que ainda falta formação na área, formação de verdade, não é um HTC de duas horas e meia, ouvindo uma palestra com alguém. Precisa de formação contínua, com material de África, sobre como trabalhar isso. Como trabalhar isso com aluno negro na sala de aula. Isso é uma coisa que a gente não sabe, como é que a gente vai trabalhar a escravidão com ele? A gente não pode expor o aluno porque às vezes, tenho certeza que expõe, nem é por mal, mas essa é uma forma de expor também, de torná-lo mais diferente do que já se sente. Precisamos de preparo para lidar com essas questões na sala, na prática, assim como precisamos de preparo para usar lousa digital. Aí está o problema: envolve custos. Compraram livros, só que

sem esse incentivo para usá-los, vão ficar lá no armário, que é o que acontece em algumas escolas.

Eu não presenciei situação em que o aluno tenha sido exposto, mas já escutei histórias assim, de outros professores, contando de outras escolas, que às vezes pode ter. É sempre um que conta, um que conta, um que conta. Já vi na internet muita gente falando, muitos relatos de ex-alunos falando sobre isso. Então, quando é algo que a gente ouve mais ou menos a mesma história de várias fontes diferentes, isso quer dizer que alguma coisa ali tem, por isso que tomo muito cuidado, mas também é algo que é um terreno que não sei muito bem onde estou andando. Estou tentando ser o mais neutro possível em situações assim, porque é uma coisa que eu não sei também. E eu tento fazer o melhor, o problema que é a maior parte do que o professor quer fazer, tem que ser por conta própria.

A gente que tem que buscar na internet, ler textos e tentar achar um bom material. Quando você depende apenas da própria iniciativa, numa carreira um tanto caótica como essa, em que se dá aulas de manhã, de tarde e à noite é difícil!

É necessário uma formação interdisciplinar voltada para a História da África, não uma coisa genérica. Teria que ter algo igual àqueles encontros que a gente fez na época da Matriz - dois meses toda quinta-feira no CEFÉ (Centro de Formação Educacional do Professor da Secretaria de Educação). Eu participei do final da construção da Matriz, pois já tinha começado em 2011. O formador era muito bom, o Paulo, professor de História, era muito bom mesmo. Pegar alguém do ramo, alguém que sabe do que está falando, que chega para o professor e diz, “você pode fazer isso com o planejamento que você tem, no espacinho do dia a dia, no meio do assunto tal, você pode encaixar isso”. Isso já seria algo muito bom!

Na escola não há uma ação instituída para situações de constrangimento. Por racismo, por exemplo. O movimento que tem é o grêmio. A gente estava trabalhando com o grêmio agora a pouco. Ele tem algumas propostas de combate a isso. Combater o *bullying* também é difícil, por ser difícil de perceber e de ver. Difícil de as vítimas se identificarem enquanto vítimas. Na correria do dia a dia também a gente acaba não vendo. O *bullying*, aquela coisa sistemática, contra uma pessoa, não vejo muito. Eu vejo que na sala de aula sempre tem aquele cara que é o piadista, que tira sarro de todo mundo e têm outros que na posição de vítimas se revezam. São sempre os mesmos e tem a ver com diversos fatores, não tem tanto a ver com a cor da pele. Apesar de achar errada, a questão do racismo está meio que internalizada, em todo mundo e a gente não percebe. Por exemplo, tem a questão de zoar entre os alunos. E tem o tal cabelo ruim entre aspas. Tem a ver com quem tira sarro de quem tira sarro. Tem a ver com quem mora no bairro longe, que pega estrada de terra, que mora na roça,

que mora nos sem-terra. Têm todas essas questões em volta da questão racial. A questão racial fica na invisibilidade. Não tem discriminação em relação à cor. Em relação a isso percebo que tem um freio, que de certa forma é um avanço, mas tem toda essa questão social em volta ainda.

Aqui na escola não se prepara atividades para o dia 20 de novembro, por exemplo, e não é só uma questão de boa vontade, às vezes a equipe precisa ter o preparo também pra fazer isso. Precisa ter o conhecimento por trás da ação planejada. Você me pergunta se temos professores negros, sim, temos bem poucos, e dentre nossas atuações não há diferenças. Há diferenças dentre os outros profissionais da escola, pois aí aparecem questões do “embranquecimento”, que é algo da pessoa com o passar do tempo, não enxergar a ela mesma como negra, como afro.

Minha família inteira, os meus pais principalmente, são meio racistas pela questão estrutural de todo o país, desde criança. Eles enxergam por uma lógica simplista, eu acredito que acabam reproduzindo e é muito difícil de sair disso. A gente consegue sair mais ou menos. Acho que o primeiro passo tem um pouco a ver com a escolha por um curso de ciências humanas, o que não ocorre no dia da inscrição para o vestibular, no dia da prova, trata-se de toda uma identificação que vem de antes, uma questão de personalidade também, de não se contentar com a resposta que é apresentada, de tentar sempre buscar uma informação a mais e de tentar entender porque as coisas são assim. Isso não é o suficiente, pois mesmo no curso de história, a gente vê as coisas do racismo como algo errado, mas não vê as estruturas em volta. A gente ainda faz piada com alguém que tem o cabelo que não seja liso, por exemplo. Tem um pouco a ver com a postura de a pessoa tentar sempre colocar em xeque o que está certo ou não e tem a ver ainda com o contexto de época. Vivemos numa época em que esse debate está muito forte. O movimento negro está mais forte e organizado e hoje tem voz. Antes Os Trapalhões faziam piadas racistas e ninguém reclamava. Hoje a gente avançou e nos cabe ver se estamos dispostos a ouvir a resposta de quem está se sentindo ofendido, se vamos entender como frescura ou vamos nos questionar se tem algo por trás disso. Não quero dizer que só as pessoas de ciências humanas terão essa postura, existe também uma questão pessoal, uma questão psicológica, mas pessoas que trabalham com as ciências humanas têm mais ferramentas para trabalhar com as questões de gênero, questões étnicas, fica mais fácil de se identificar com isso do que a pessoa que está trabalhando numa linha de montagem ou como engenheiro da Embraer.

Então, este é um tema que dá pra gente conversar muito tempo. É um assunto que está mais em evidência hoje. É o fato de ter mais gente fazendo esse tipo de coisa igual a você que

está inquieta e dá evidência a isso, de ver que a gente tem um problema no país e tenta entender o que está por trás dele, mas também em dar ferramentas pra gente avançar nessa parte. Eu me formei há 10 anos e não tive isso e duvido muito que nos cursos de hoje tenha. Na USP talvez quem está falando de raça e etnia seja um professor branco. A gente precisa de mais professores universitários negros falando de raça, eles são metade da população brasileira e minoria no curso superior.

Hoje sou a favor das cotas. Não era quando ela surgiu. Eu estava no início da faculdade. Começava a sair da minha bolha, tinha toda aquela questão do racismo invertido, achava que o ideal era mexer no ensino básico. Aquela coisa que a pessoa quer dar uma disfarçada, mas hoje em dia, sou a favor e acho que ainda é pouco.

Jamelia

Sou professora de História formada em Estudos Sociais pela Universidade Ibirapuera, hoje sou orientadora de escola pedagógica no município de São José dos Campos. Entrei na REM em 2009. Meu contato com a Lei 10.639 teve início como Professora de História no Município de São Paulo. Com o lançamento da Lei a gente não tinha material. Então eu fui atrás disso. Foi na USP, tive formação com Kabengele Munanga - o excelente da excelência! Fiz dois cursos pela USP, um em Introdução ao Estudo de África e outro sobre Artes Africanas, ambos coordenados por ele. Foi um contato fascinante.

Após esses cursos substituí a expressão negro escravo por negro escravizado. Parece que não tem diferença alguma, mas quando a gente fala para um aluno que ele é descendente de um escravo é muito diferente de falar que ele é descendente de uma pessoa escravizada. Porque escravo dá uma ideia de passividade, de que não houve resistência, de que é uma condição natural. Escravizado por sua vez, dá a ideia de uma condição momentânea. Quando a pessoa percebe isso e vê por trás quem era o escravizado, percebe sua grandiosidade.

Assim, a primeira coisa que eu tentei levar para a sala de aula foi: Quem era o negro que veio para o Brasil? Será que vinha aquele negro fraco, pobre, desprovido de nenhum conhecimento? Foi essa imagem que o europeu nos trouxe - que negro era um sem alma, que poderia ser escravizado. Mas vieram princesas, rainhas, guerreiros, pessoas grandiosas que trouxeram sua cultura. Em nossa língua ouvimos muito do que as amas, principalmente, usavam para tratar as crianças brancas. Temos muito de nossa alimentação vinda dessas culturas.

Quando falamos disso que está presente em nosso dia a dia para as crianças, elas perguntam: então é isso a cultura africana? Assim despertamos o que há de positivo na imagem do negro. Porque, infelizmente, quando se pensa em negro, em África, se pensa num país pobre e reduzimos a diversidade. Essa é uma forma de reduzir aquilo que está sendo dominado.

Essa construção negativa do negro dificultou o trabalho na escola durante muito tempo e ainda dificulta. Nós estamos em 2016, treze anos de percurso e a gente vê ainda muitos professores que têm dificuldade de abordar esse tema. No ano passado, como orientadora pedagógica, trouxe para os professores “o perigo de uma história única”, que é um vídeo de uma escritora africana que retrata bem isso – que a gente fica ouvindo só uma história e aquela história se repete tantas vezes que uma hora ela vira verdade. E a gente lida como verdade. A gente tem que ter um olhar cuidadoso quando se fala de diversidade, precisamos ouvir o máximo de informações e dessas informações tirar nossas conclusões. Uma boa solução é observar o modelo vigente, questionar esse modelo e perceber que há diversidade a ser considerada. Desconstruir o que é institucionalizado considerado como não ideal, não adequado, portanto, não podendo existir! A gente tem que lutar pra que isso seja resgatado, pois tenho caso de alunos que negam a existência como negros. Eles não se declaram negros. É muito difícil! Um exemplo: um aluno falava do cabelo de uma negra. Perguntei-lhe: que cor você é? Ficou em silêncio, não respondeu. Ele também é negro! Aproveitei para lhe dizer que praticamente todos nós temos origem africana, pois, muito provavelmente alguém da nossa família, pertencia aos que foram escravizados. Fiz uma abordagem tentando resgatar isso pra ele que não é cor da pele que diz alguma coisa sobre caráter, e da necessidade de se valorizar a diversidade. Expliquei que não somos como os países asiáticos, que você olha e todo mundo parece igual! Nós somos totalmente diferentes e que a gente deve valorizar essa diversidade.

Tenho professor negro na escola e sua ideia ainda está muito vinculada à meritocracia. Quando estava fazendo meu trabalho na pós, fiz questão de entregar para professores que tinham traços negros – como cabelos, nariz que identificava essa origem. Em uma das perguntas que fiz, perguntava sobre o que pensavam sobre cotas. Responderam ser contra, justificando que as pessoas não deviam ter direito sobre cotas, mas sim pelo mérito! Eu os provocava a pensar sobre se a possibilidade de acesso foi da mesma forma para os demais? Perguntava-lhes se sabiam como funcionam as cotas e verifiquei que muitas vezes as pessoas não sabem como funciona e criticam sem saber. Estamos numa sociedade que acredita muito na meritocracia e não na equidade que a gente fala!

Os professores não conhecem a Lei 10.639/03. Assim como não conhecem sobre a Lei Maria da Penha, um universo mais próximo. E ainda encontramos uma maioria de mulheres que criticam a Lei. Temos uma política de culpabilizar vítimas. A vítima é culpada por ela ter sofrido tal situação, uma agressão por exemplo.

Tenho um professor capoeirista. Ele faz roda de samba, portanto tenho um movimento nesse sentido na escola. Em contrapartida, tenho outros que fazem ainda uma resistência, acham que a Lei não deve ser colocada como obrigatório. Eu os questiono: você acha que estudar revolução industrial é obrigatório? E que discutir sobre a ocupação da Nigéria pelos alemães não é importante? Você não vê a vinda de nigerianos prá cá como uma contribuição? Bem, como os professores não conhecem, é mais fácil criticar. Então, falta-nos trabalhar a Lei.

Particpei da construção da Matriz de História, exatamente do texto que fala da questão indígena, da Lei 11645/08, complemento da Lei 10.639. Abordamos bastante sobre as matrizes africanas, mas nossa Matriz ainda é eurocêntrica. É preciso formação. E formação é uma coisa que não acontece de uma hora para outra. Ela é necessária com frequência e com conteúdo de qualidade. Temos bastante material disponível, temos que fazer isso chegar até o professor. Ele tem que ser porta voz dessa voz. Não adianta levar o material e dizer que tem que ser trabalhado. Temos que mostrar como trabalhar dessa forma, nesse sentido. Como orientadora pedagógica, tenho um papel fundamental de levar isso para os meus professores.

Na escola é perceptível um clima de racismo e discriminação principalmente, entre as crianças. Elas têm não só o preconceito racial, mas de gênero e em relação às meninas também. O preconceito é presente. Vejo que as famílias também são desprovidas de valorização de suas origens. Como não sabem da sua origem, elas negam, muitas vezes, o berço, não querem ser lembradas por uma coisa ruim, como ser descendente de escravo. Ainda temos um vocabulário pejorativo que carrega muita coisa negativa: em determinadas situações avisamos que o nome irá para o livro preto. Peço o cuidado dos professores com as palavras, informo que muitas têm sentido negativo, mas muitos não percebem assim e justificam que o próprio negro é preconceituoso. Discuto com eles e proponho que pensem na possibilidade dele (negro) estar reagindo assim, como uma proteção a si mesmo. Tenho amigos homossexuais que dizem “por eu ser homossexual, tenho que ser o melhor, porque senão eu sou considerado péssimo porque sou homossexual”. No caso de professor negro que não dá conta da sala, há quem questione sua capacidade enquanto professor por ser um negro! Tem-se a mulher como fraca por ela ser mulher. Em nossa sociedade é comum usarmos termos negando o espaço do outro.

Já sofri discriminação diversas vezes, principalmente por ser branca. Por que quando a gente é branca e vai falar das questões do negro, as pessoas falam: “ah! mas você é branca!” Eu estive na Bahia. Viajei com uma amiga negra, ela tinha saído, eu estava sozinha, um rapaz começou a me provocar. Quando minha amiga negra chegou, ele ficou totalmente constrangido. O tema que discuti na pós-graduação foi sobre mulheres negras. Mulher de ganho negro. Na realidade eu queria falar das mulheres que foram abandonadas pelos homens por serem negras, mas não foi possível entrar por essa linha e eu acho que por ser branca muitas vezes eu não tenho credibilidade de falar de negro. É como me perguntassem: “por que você ta falando sobre isso se você não sofre isso?”. Eu tenho origem africana. Fui pesquisar e tenho uma bisavó que é negra. Minha mãe tem traços de negro. Meu pai que é muito branco, eu puxei o lado dele. Vejo todos os dias em nosso cotidiano, coisas a se trabalhar. A mulher africana tinha um papel fundamental que era manter os laços, manter a cultura. Ela foi muitas vezes responsável por acabar com guerras e intrigas entre grupos. Isso tem a ver com o meu cotidiano- apaziguar, trazer harmonia para o espaço. Tem um livro que se chama *Na Senzala Tem Uma Flor*, eu o acho, assim, essencial - nele a mulher tem um papel importante, a de promover a proximidade dentre eles e acalantar os sofrimentos. A mulher enquanto mulher tinha esse poder, mas a nossa sociedade ainda discrimina muito a mulher negra. Onde estão as nossas mulheres negras? Ou são faxineiras, ou são pessoas que estão nos subempregos, porque elas não nasceram com oportunidade. Logo que se tornam adolescentes tornam-se domésticas, vão cuidar de crianças. Quando se fala em possibilitar o acesso à educação, principalmente a essa população, falamos de uma dívida com o passado!

No Brasil foi naturalizado o preconceito. Você vê uma pessoa no elevador, hoje não se tem mais isso, mas a gente via muito há um tempo, o elevador que era social e o elevador de serviço. Quando tem uma pessoa negra, da prestação de serviço, descendo no elevador, não se quer descer com ela! É um hábito muito enraigado. Nossa classe media tende de alguma forma, ao conseguir um status, ter um escravo - quer ter alguém para dominar. É uma tradição! A partir do momento em que não se pode ter uma faxineira, vêm os conflitos. Continuamos reproduzindo a situação de domínio sobre o outro. Por que será que a lei para regularizar o trabalho das domésticas saiu só agora? A escravidão acabou, mas ela continuava na condição de escrava!

Ao final da escravidão, o negro não foi indenizado. Os donos de negros foram indenizados. Os escravizados foram jogados para as favelas, para as comunidades. Que condição tinha essa pessoa de mudar sua vida? A primeira nomeação que teve na época foi a de preguiçoso - que negro não gostava de trabalhar. O bairro da Liberdade, em São Paulo, era

um bairro negro, mas quando os japoneses chegaram, foram considerados melhores. A mesma coisa aconteceu no Rio de Janeiro. Saíram de uma condição de escravizados oficialmente, mas continuam hoje escravizadas de outras formas. Talvez seja pior ainda, quando a gente pensa que essa condição de escravo se deu também na domesticação sobre como elas pensam!... Muitas vezes quando a pessoa negra vai reclamar alguma coisa, ela sente receio de reclamar – “ah! Não vou reclamar não, ah! Deixa prá lar, não foi preconceito”. Eu acho que começa por aí quando a gente também não reconhece... a invisibilidade, o não existir do preconceito, que era o que se dizia aqui: no Brasil não existe preconceito. Claro, a gente não o evidencia! Por que foi criada uma lei como a 10.639? Porque a gente cria uma lei quando algo não é cumprido. Muita gente diz que se trata de uma imposição, mas se trata mesmo é de uma conquista. Perceberam que no Brasil tem essa mania de tornar invisível aquilo que não se quer mostrar: a sujeira, a pobreza. Não se mostra, não existe! A gente precisa tocar nessa ferida, ela é uma ferida que não tem que cicatrizar.

Enzi

Estou na REM desde 2010, sou professor de geografia. Mas antes tinha feito o concurso para o Estado de São Paulo. Sou do Rio de Janeiro, estudei na UERJ e estudei sim relações étnico-raciais na faculdade, inclusive o tema da minha monografia foi Segregação Socioespacial, com recorte de etnia, muito pela influencia de meu professor orientador Andreilino Campos, autor do Livro do Quilombo a Favela. Desde antes da faculdade me interesse por esse assunto.

Em 2014, vim para esta escola e me tornei Professor de Projetos. No meio daquele ano passei a ser Orientador da Rede.

Particpei da construção da Matriz de Geografia. Foi um processo riquíssimo. A gente sentiu o tempo todo que estava colocando a perspectiva dos professores de geografia na Matriz Curricular. Com a Matriz de História passei a ter contato como Orientador Pedagógico, analisando o planejamento de professores.

Na elaboração da Matriz de Geografia não aprofundamos os debates sobre raça e etnia. Talvez por termos poucos professores negros no Vale do Paraíba, poucos orientadores negros, enfim, poucas pessoas que se preocupam com a história por esse viés. Efetivamente, na Matriz Curricular, não me recordo dessa abordagem.

Esse tema não é trabalhado no cotidiano. Inclusive no dia 20 de novembro, que é o dia da consciência negra, a gente tem que sensibilizar professores em relação a isso. Parece que

passa batido. Lembro que na minha época de estudante, no dia 13 de maio era comemorado, agora não é mais, agora é no dia 20 de novembro, dia da consciência negra. Nenhuma das duas datas são trabalhadas. Ano passado, na Mostra Cultural, os professores desenvolveram trabalhos riquíssimo com os alunos. Foi uma mobilização em relação à consciência racial e o respeito à diversidade. Mas no plano geral, o tema é tabu, é pouco abordado. Das escolas que participei - estou na quinta escola da Rede - pouco ouvi falar e se discutir sobre esse aspecto.

Não tenho dados estatísticos, mas acredito que os alunos que são efetivamente negros, ou seja, pretos e pardos, poucos deles se reconhecem como negros ou como afrodescendentes. Se eu abrir uma pesquisa aqui na escola, poucos dirão que são negros. Algumas vezes vou à sala de aula e passo algumas atividades, por conta de falta de professor. Passo um documentário bem interessante chamado Vista Minha Pele. Trata-se de uma escola com os protagonistas negros e uma menina branca, a única branca que quer ser a miss da escola. Todos dizem que ela não conseguirá por não ter perfil esperado. Mas, tem uma amiga negra, que diz que ela tem que tentar. Os alunos ficam a pensar, pois o que eles estão acostumados a ver é o contrário. A ideia é: vista a minha pele, se coloca no meu lugar! É um momento de reflexão. Mais momentos como esse precisa ser oferecido aos alunos. Eles precisam refletir: sobre quem são eles, quem somos nós, de onde viemos. Falta muito disso!

Nessas situações os alunos perguntam: professor eu sou negro? Respondo que não posso dizer se é negro ou não. Posso mostrar exemplos de pessoas que são consideradas pretas ou pardas e obviamente, negras, e aí eles se identificam ou não com elas. Cito Lázaro Ramos, Sheron Menezes, César Araújo, foco em brasileiros em evidência.

Falo da questão do racismo dos Estados Unidos. Pois, o preconceito lá é de origem e aqui é de marca. Explico que Mariah Carey, por exemplo, aqui é considerada branca, mas para os norte americanos ela é negra por ser descendente de pais negros. No Brasil, por conta do racismo institucional, ou seja, por conta do mito da democracia racial, a gente pode dizer que é moreninho, que é marrom bombom, e fica nessa não aceitação da negritude, porque para nós ficou a pecha do negro estar ligado à escravidão.

Trago outras contextualizações, volto lá no tempo do êxodo; falo da novela, dos egípcios. Questiono sobre onde ficam os egípcios e eles respondem que são da África, aí pergunto: então, mas quando falamos de África, a gente pensa nas pessoas como? E eles respondem: ah! Pensa em negros! Questiono mais um pouco: os egípcios são negros ou não são negros? E os hebreus eram brancos ou não eram brancos? Então, os egípcios da África, provavelmente são negros ou próximos dos negros e os hebreus não, e eles foram

escravizados pelos egípcios. Discuto sobre isso para desmistificar, desconstruir essa ideia de que o negro está ligado só e puramente à escravidão. Há muito mais do que isso!

Nessas aulas vejo muitas interrogações. Vejo também, alguns alunos que, talvez por falta de coragem, e pelo próprio preconceito que lhes é imposto, admitirem poder ser negro. Trata-se de aceitar ser negro e isso não ser ruim. Falo da questão do cabelo. O meu cabelo era Black, eu não cortava, ficava grande, armado e tudo mais. Algumas pessoas perguntavam por que eu não cortava e concluíam que era por conta de um estilo! Não, isso não é estilo. É o meu cabelo! Simplesmente o meu cabelo!

Falo dessas coisas para as crianças se aceitarem como elas são e dos outros a aceitarem como são! Não precisamos encaixar num padrão para dizermos se somos bonito ou não. Eu tenho que me aceitar do jeito que sou. Mas, é cruel. É muito cruel como isso é colocado no cotidiano para as pessoas, principalmente para as crianças.

Quando levo essa discussão para sala de aula faz-se silêncio absoluto. Silêncio absoluto e preocupação no sentido de que “eu quero entender isso”. Talvez eles não pensem nisso cotidianamente. Mas quando isso é colocado, eu não vejo neles uma fuga, um querer fugir do assunto. Vejo curiosidade. Vejo alunos com a expressão: eu nunca tinha pensado sobre isso!

Acredito que isso seja pouco, mas são pequenos passos que devem ser dados, assim como prevê a Lei 10.639, no sentido dos alunos se perceberem e se entenderem como negros e, o que ou, como será a sociedade a partir disso.

Uma vez perguntaram a mim: por que a polícia trata “a gente” de um jeito e os outros de outro jeito? É preciso entender essa realidade de segregação e de tratamento diferente das pessoas de acordo com os espaços. Quando a gente entender essa realidade, quando a gente entender qual o papel nessa sociedade, talvez a gente consiga se impor. Não isoladamente! Mas coletivamente para que sejamos tratados da mesma forma, em todos os lugares.

Percebo que o menino que é branco, a menina que é branca, por vezes fazem algum comentário racista, e não se dão conta disso. Ninguém nasce racista, alguém já falou isso, a gente aprende a ser racista. Somos ensinados a ser preconceituoso. Ensinados para a homofobia, para o machismo, para o racismo. Temos aí a cultura do estupro, assim como a de considerar que é uma brincadeira falar do outro. O pior do racismo é que as pessoas não percebem que elas estão negando a humanidade do outro. Quando você é racista, você está negando o fato da pessoa ser um ser humano, colocando-a abaixo da humanidade. Para muitas crianças é difícil lidar com isso. Eu, adulto hoje, consigo. Passei por um processo de

compreensão de quem eu sou, de entendimento e aceitação do que é ser negro e faço isso com meus filhos. Posso te garantir que meus filhos têm a auto estima super equilibrada.

Contudo, a criança negra que não se vê na televisão, que vê os heróis de outra cor (só brancos), que não vê expoentes da cultura negra, da política, de negros nos cargos e bons empregos com status social, não se reconhece. Isso é muito complicado. E para a criança branca também, que só se vê assim, e não vê o outro (negro), não entende que ele tem o mesmo espaço que ela. Para ela também é muito complicado. O respeito à diversidade é fundamental. E quando um menino negro ouve esse tipo de assunto, quando ele discute sobre isso, ele se aceita mais. E o menino branco, a menina branca, passa a respeitar mais o outro e a entender que algumas coisas machucam ou ferem e pensam: “se fosse comigo, eu não gostaria!”.

Após essas aulas, o assunto repercute e os alunos comentam com seus professores. Esses, no entanto dizem que não se sentem confortáveis com a temática. E não é apenas em relação à questão racial. É também em relação à questão de gênero, da violência, da sexualidade, enfim, em relação aos temas transversais: ética, cidadania, que estão bonitinhos lá no PCN. Dizem que não se sentem à vontade. Lembro que no mês passado a gente teve o dia da discussão sobre a violência contra a mulher e os professores diziam: “hummm, mas eu não posso tocar sobre esse assunto porque é muito delicado!”; “muitos alunos podem estar num ambiente conturbado”. E eu lhes dizia: “então professor, seus alunos podem estar num ambiente conturbado e saber que está. Entender que aquilo ali tem que ser denunciado”. E mais, “assim como tem a gente (equipe gestora) ao perceber que um aluno sofre de maus tratos tem por obrigação comunicar os órgãos competentes, o professor tem sim que ler, se atualizar e se sentir capaz de fazê-lo”.

Percebo que há várias nuances, mas o vínculo é fundamental. Se o professor estabelecer vínculo com o aluno, ele consegue sim discutir temas um pouco mais complexos. Afinal os alunos estão na escola para isso! A escola não é um ambiente pura e meramente conteudista. Pelo menos não deveria ser. Ela é muito mais que isto e cada vez mais ainda!

Os professores chegam a mim e dizem “ah! Mas eu me formei em geografia, me formei em matemática, me formei em ciências!” Indago, “sim, mas será que a escola em que você estudou, será que a formação que você teve, dá conta do que a gente tem hoje?” O aluno de hoje tem muito mais informações que os professores tiveram com a idade dele. Os professores têm que se apropriar desses saberes e colocar o aluno como protagonista. A dificuldade é a de o professor entender que ele não precisa, necessariamente, ser o dono do conhecimento. Temos muito a trocar! Quando ajudo, sou ajudado. Quando ensino, também

aprendo. Assim o processo é mais dialético, de mais trocas e de mediação do conhecimento. Realmente os professores têm conhecimentos de certos assuntos, mas precisam saber do que o aluno traz como conhecimento prévio – a sua vivência- para que promova interação com o conhecimento científico.

Nessa escola poucas vezes chegam assuntos sobre racismo ou discriminação. Quando chega, é pelos alunos. E das poucas vezes que chegaram, os professores acham que são os gestores que têm que promover discussão com os alunos. Sinto que os professores se eximem da responsabilidade de perguntar sobre o que e por que aconteceu, ou sobre o como o outro (o ofendido) se sentiu. O professor não se sente seguro, obviamente porque não tem condições de lidar com assuntos sobre raça ou gênero na escola.

Toda criança negra, pobre, passa algum perrengue por isso. O Estado ajuda muito nesse sentido. Eu cresci em várias comunidades no Rio de Janeiro, favela como se dizia antes. Lembro de quando estava na rua e a policia entrava para fazer averiguação. Estava jogando bola com meus colegas e invariavelmente era abordado. Nunca senti que fui agredido fisicamente, mas sempre me senti agredido como pessoa, como ser humano. Por isso que quis fazer história/geografia. Queria entender por que era tratado como bandido se era uma criança que estudava, que tinha família que me acompanhava, que não ficava largado na rua, não que isso seja justificativa. Isso me angustiava. Quando me tornei adolescente e adulto, vi boa parte de pessoas próximas ou morrerem ou serem presas. Na TV apenas o glamour de pessoas brancas, riqueza e luxo. Nas manchetes policiais e de presídios, via outra coisa. Queria entender isso. Cresci pensando nessas injustiças e já entrei na faculdade com objetivo de entender isso. Lembro que perguntei ao professor por que, como eu estava ali na faculdade. Ele respondeu que eu e alguns outros éramos ponto fora da curva.

A faculdade foi criada para a elite branca. Poucas pessoas sabem, mas sou aluno da primeira turma de cotistas formados na UERJ. Quando entrei na faculdade vi um mundo totalmente diferente do que conhecia. Totalmente diferente! Encontrei pessoas que começaram a me explicar e a me fazer perceber desigualdade social, étnica, de gênero. Eu me senti imbuído do sentimento “tenho que fazer alguma coisa!”.

Entre na faculdade para ser professor de escola pública e despertar essa curiosidade nos meus alunos prá que reflitam sobre essas questões. Essa foi a mola propulsora da minha carreira. Desde doze anos quis ser professor. Desde que me entendo por adolescente, por gente, quero ser professor e me sinto muito satisfeito, muito feliz com o que faço. Fui o primeiro da família a se formar, a entrar na universidade pública! Meus tios achavam que eu era preguiçoso. Tenho dois tios padeiros e um mecânico que diziam: - esse menino não quer

saber de nada! Sempre gostei de estudar e era muito difícil. Aos oito anos, minha mãe se casou novamente, teve um filho e nos mudamos para a favela de Vigário Geral. Era muito barra pesada, diferente do lugar que eu morava com os meus parentes. Eu não me identificava com aquele lugar. Era esgoto a céu aberto. Era casa de madeira. Sempre fui pobre, tive uma vida muito simples, mas nunca passei necessidade. Em Vigário Geral vi muita pobreza, muita pobreza mesmo! Eu ia da escola prá casa. Passava por aqueles lugares e não me relacionava com os meninos. Eu só queria estudar. Nunca estudei em Vigário Geral. Continuei estudando na Penha que era o bairro onde morava antes. A pessoa que mais ganhava dinheiro na família, nessa época, o que tinha o melhor emprego, era um tio motorista de ônibus. Daí que um bom tempo eu quis ser motorista de ônibus. Era o exemplo de sucesso financeiro que eu tinha. Quando fiz quatorze anos minha mãe me colocou para trabalhar e foi muito importante ter uma ocupação. Estudava meio período e trabalhava num local tipo FUNDHAS, São Martinho, lá no Rio de Janeiro. Logo fui trabalhar como estagiário numa estatal da LIGHT. Todo dia pegava o mesmo elevador que o presidente da empresa. Aquilo foi despertando em mim um “opa! Eu consigo! Eu posso!” Sempre tive boas referências, isso é fundamental para uma criança, para um adolescente. Hoje vejo os adolescentes sem referência. São pais e mães que trabalham. Bom, mas os alunos encontram outras referências na rua. Referências que conseguem atingir um status social inimaginável em relação ao dos pais! Penso que o Estado, a sociedade, tem que dar condições para essa criançada, para os jovens terem perspectiva de futuro. Tive a sorte de ter boas referências que me deram boas perspectivas. Até que chegou um ponto em que meus tios falavam que estava dando certo na faculdade, mas ainda assim questionavam o que eu iria fazer (para ganhar dinheiro). Era integral, não dava para trabalhar. Mas chegou um tempo que eu não conseguia mesmo trabalhar porque estudava em São Gonçalo e morava no Rio de Janeiro, uma distância de 30/40 KM. No final daquele ano, fiquei em dois empregos e depois em dois estágios. Aí meus tios comemoravam e me reconheciam como trabalhador. No final das contas deu tudo certo e sinto que todos eles, meus tios, minha mãe, meu pai - que não participou da minha vida enquanto criança e adolescente, mas depois de adulto – sinto que sou exemplo na família. Sou uma referência Isso me acalma o coração.

Diante das coisas complicadas no dia a dia, aprendi que tenho que olhar de onde eu vim. Sempre lembrar tudo que passei e que foi com ajuda de pessoas Quando passei no concurso, não tinha o certificado ainda e tive ajuda desde a moça da biblioteca até a vice reitora da faculdade. Passei no concurso do Estado e não tinha terminado a faculdade ainda! Tive que correr para apresentar monografia. Cheguei aqui e não aceitaram minha declaração,

tinha que ser o diploma. Voltei ao Rio e as pessoas me ajudaram. Tive que ir a escola pegar o diploma do ensino médio para levar à faculdade e liberar o meu diploma. Foram muitas pessoas me ajudando. Sou grato a todas elas.

Hoje estou licenciado do Estado, mas pretendo voltar. Sinto muita falta da sala de aula.

Ayo

Estou na Rede desde 2010 e sou professor desde 2003, último ano de faculdade, da minha graduação. Na Educação Básica sou professor de História. Na universidade já dei aula de outras disciplinas pedagógicas. Sou formado e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista – Assis e especializado em designer instrucional na modalidade plataforma de aprendizagens virtuais utilizando algumas TIC.

Formado antes da Lei 10.639/03 e não tive nenhuma disciplina sobre África, africanidade, raça, etnia. Porém, tive professores muito bons, sobretudo a Professora Zélia, de História do Brasil que sempre vinculava a disciplina e nossa aprendizagem a esse viés, aliás, tanto de classe quanto de etnia. Ela ministrou disciplinas obrigatórias e optativas também.

Minha preocupação com esse tema se deu, inclusive na universidade, pela minha própria experiência com as questões do afrobrasileiro. Sou de família afro-brasileira, principalmente pela parte de meu pai. Desde que me entendo por gente essa questão é muito importante. Desde a reunião de pais na escola, ao ver meu pai ser tratado diferente e só depois de dez anos reparar por que ele foi tratado diferente!

A família de minha mãe é mais de brancos. A relação em família - as conversas muito diferentes. Perceber o cabelo do meu pai como diferente do pai dos outros e ver que ele tinha orgulho do cabelo dele! Lembrar as músicas que eu escutava dos anos 80 de Michael Jackson, Tim Maia! Carlinhos Brown! Do jeito de se portar numa festa - é totalmente diferente entre brancos e negros! O importante é que na formação da minha identidade, não ser branco sempre foi importante, inclusive quando entrei no magistério isso também ficou muito evidente – eu não sou branco.

O sistema deixa bem claro quando você não é branco. Por exemplo, chegar na escola para ingressar e lhe perguntarem se você veio para a manutenção! Cortar o cabelo, no caso do branco é por que passou no vestibular, o negro é por que o camburão pegou! A vida oferece fundamentos pra se ver que isso é um ponto da nossa cultura que deve ser explorado tanto dentro da sala de aula como fora.

Eu me identifico como não branco. No aspecto sexual sou morenã, mas na hora de se fazer respeitado, intelectualmente, tem que se esforçar mais perante os colegas! Hoje não sou tão novinho, antigamente pensava que era por ser muito novo. Hoje percebo que há um forte viés racista. Há certas comprovações a serem dadas todo dia e que outras pessoas não precisam comprovar. São questões subjetivas sim, coisas que se sente.

Cresci perguntado à minha mãe sobre como ela e meu pai se conheceram e ela respondendo: a gente foi ao Parque Antártica assistir ao show de James Brown. E que música vocês ouviam no Fiat 147? Ela responde - The Commodors. São essas coisas. Cresci vendo fotos de meu pai e dos meus tios com cabelo Black Power e calças boca de sino. Na Virada Cultural a gente procura por referências, sobretudo cultural. Fui alfabetizado plenamente na universidade – construindo a identidade e a se aceitar como “não branco”.

No Brasil quando falo que sou negro, dizem que sou um tipo achocolatado, um mestiço, mulato – filho de mula! Mulato? Eu não sou filho de mula, Isso é coisa de Nina Rodrigues! Por outro lado, concordam que sou não branco, que não sou branco.

Sou professor de História e peguei um período de transição da lei que começou a valer em 2003, quando se começou a discutir a reformulação da formação continuada na Rede Estadual a partir dessa baliza legal e vários cursos foram desenvolvidos. Porém era tratado como assunto de História e um pouco de Arte. Esse é um problema de interpretação da lei. E só a medida que a lei vai se firmando que essa ideia se perde e nem toda a rede perdeu ainda, na verdade reproduz um pouco o preconceito. O negro é valorizado enquanto artista e desportista. E o negro vale enquanto aspecto do passado que não mais existe. Por exemplo, em história, é muito comum, nos livros didáticos, você estudar desde a colonização portuguesa, a conquista européia aqui na América, no período colonial, começa a surgir o negro, aí em todo o período colonial, escravidão, império, ele existe. Quando chega a abolição, ele some. Ele vira uma peça, sumiu!

No município em que residimos, parece que não houve escravidão. Quando se fala que cerca de metade da população não é branca, as pessoas se assustam. Dizem que não as vêm. Não vêm por que não freqüentam todos os espaços da cidade! A população afro-brasileira fica restrita a certos espaços que não são espaços nobres. E nesse aspecto a gente precisa aprofundar muito a formação que se dá aos professores e que os professores dão para os alunos.

Particpei da elaboração da Matriz e foi muito interessante. Mas, por conta de outros calendários, foi acelerado e muito, a discussão e a impressão do documento. Considero que o documento tem muitos pontos positivos. É uma obra coletiva! Hoje se eu tivesse oportunidade

de discutir seria pontual a reformulação para os anos iniciais. Do sétimo ao nono ano, falaria bastante sobre as adequações que devem ser feitas, não só relacionadas à lei especificamente, de 2003 e 2008, mas em relação ao que se discute da história praticada que deve ser, sobre como a gente pensa história na educação básica e, sobretudo com o que se discute hoje na academia sobre o que é história, historicidade, não só a questão ética, mas a questão do eurocentrismo!

Eu sou povo, você é povo, estamos lutando e não é Europa o nosso norte! Nós somos o nosso norte, pensando em construção identitária mesmo! Se eu vejo o europeu como o modelo que deu certo, eu não tenho nenhuma validade! Eu não sou europeu!

Em minhas andanças vi várias situações de discriminação racial na escola, Pensando um exemplo do ensino médio do Estado lembro do caso de inscrição para o concurso de miss primavera. É muito triste ver que só saem candidatos nórdicos e nem inscrição surge (de candidatos negros)! O belo não passa pela questão do que é ser não branco. É interessante. Não estou querendo definir o negro pela negativa, não-branco, mas esse é o modo como venho me expressando para as pessoas entenderem, sem ter que ficar me explicando o tempo todo - pois fica chato- explicar que não existe essa democracia racial como todos apregoam. Parece que o Brasil é o único país racista que não tem nenhum racista! Ninguém admite que seja racista, mas o país é racista!

Minha avó, branca, de olhos verdes, filha de italiana da primeira geração no Brasil foi casada com um negro militar e até hoje não o reconhece como negro, ele é moreno escuro para ela! Meu pai, para ela, também não é negro, é moreno!

Outra situação de discriminação: quantos diretores, diretoras, orientadores, orientadoras não são brancos? Em nossa rede conheço um orientador, uma orientadora, não conheço nenhum diretor, nenhuma diretora! E aí se junta à questão do machismo. Quanto mais alto nos cargos hierárquicos, menor fica a diferença percentual entre homens e mulheres. Ela é abissal na sala de aula – 90% são mulheres! À medida que você sobe, aumenta o número de homens!

No Brasil é muito comum definir a questão étnica por gradação de cores diferente dos EUA. O aspecto identitário não é só como agente se veste, ouve música, come, é isso também! É o como se encara e se estabelece a relação com o mundo! E pode incluir religião também! Tenta-se apagar as marcas identitárias, mas não se consegue, pois, a característica do meu povo é resistir sempre. E a resistência se dá em cada corredor, em cada esquina, cada diálogo, em cada trejeito ou jeito, a cada aula! A luta se dá em cada aula! Não precisa tratar de escravidão para se tratar de cultura afro-brasileira! Dá para tratar na Revolução industrial.

A formação continuada do professor é fundamental nesse aspecto, de maneira transversal, interdisciplinar. Hoje não é! Isso ocorrerá quando ao se estudar astronomia, conseguirmos ver além da versão européia da vida; quando entendermos que deuses gregos é apenas uma versão de deuses, que há deuses de povos africanos; quando Xangô for estudado com a mesma naturalidade que Thor e trabalharmos Exu na escola sem ninguém reclamar; quando os encontros ecumênicos não tiverem só cristãos. Nesse sentido, o enterro de Muhammad Ali foi uma verdadeira cerimônia ecumênica, tinham judeus, muçulmanos, cristãos.

Já tivemos avanços desde a redemocratização. A luta do movimento negro é secular, mas nos últimos trinta anos, articulado à luta das mulheres, à luta dos camponeses e a uma série de outras, tivemos muitos avanços! A Lei é a consolidação de uma luta! Não foi dádiva de nenhum governante! Muita gente apanhou da polícia pra ter essa lei. As cotas precisam ser sempre debatidas nas escolas, no ensino médio! Por que vem a grande mentira do mérito! Quem está na cota, não tem mérito? O que é esse mérito?

A questão está na formação de professores, sobretudo no distanciamento da gente que está aqui, no fronte, na lida da academia. Isso causa vários problemas, dentre eles não perceber como isso impede o avanço de aprendizagem de milhões de crianças! Isso impede o avanço de aprendizagem daquele que não se reconhece naquele ambiente (na universidade). Ele não vê professor negro, ele não vê gente parecida com ele no livro didático, ele não se vê em filmes! E, se vê, vê homens escravos! Escravizados, pois ninguém é escravo! Sobretudo nos primeiros anos da alfabetização, do letramento, se isso não ocorre, essa identificação, como vai se construir? Como se dá o simbólico aí?

A gente encontra no cotidiano algumas brechas. Na educação a brecha é mínima. O meu foco maior atual não é nem tanto a questão da etnia, nem de História é! Aqui é mais a implementação de uma série de ferramentas tecnológicas. Só que tem três níveis de base, uma visão de base de conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal. Eu foco o conteúdo factual mas não descarto a dimensão atitudinal. Por exemplo, está saindo um jogo aqui. Um jogo sobre a História do município com quatro personagens. Na primeira versão eram todos brancos. Questionei sobre os cadeirantes, os negros. O conteúdo do jogo é um documento histórico e todo documento histórico nada mais é que expressão e uma relação de poder! No país, o aluno branco, homem, está lá no topo! Os estagiários que trabalharam nessa primeira versão são todos brancos também. Não estou criticando por estarem aqui, mas é um dado social! É um dado.

Coloco-os para pensar sobre o porquê todo patrimônio histórico de município estaria ligado apenas aos brancos? Estou falando de negros, mas e os ameríndios, e as populações que foram dizimadas pelos portugueses? Têm certos mártires, e os mártires são de pessoas brancas estabelecidas! Quase ninguém sabe que o Marco Zero da cidade era o centro de uma aldeia com vistas para todos os lados! Se viesse algum inimigo, se via de cima. Não é à toa que os portugueses colocaram lá um de seus principais pilares! A Dutra era um antigo caminho indígena. A cada novo empreendimento imobiliário na cidade, se encontra algum vestígio arqueológico; mas se pega meia dúzia de elementos, fala que conservou, e continua com as capitânicas! É a ideia que o que está debaixo da terra, aparece só como vestígio! É muito interessante. O que emerge é o poder masculino, branco, capitalista.

Na formação de professores, como em toda aula tem ter sequência e gradações. Tem que esperar a contradição aparecer para se intervir. Não adianta ficar só no discurso ou no nível panfletário da coisa. Também é preciso entender que os professores, assim como crianças e jovens, têm níveis de aprendizagem diferentes, ritmos diferentes, formações diferentes. O orientador de História, responsável pela disciplina de História está finalizando, com a gente, um curso semipresencial sobre africanidade. Tem seis meses que eu trabalho aqui, mas já dá para chegar à chefia e dizer que isso é importante. Chamamos uma orientadora da Rede pra trabalhar e a gente está formatando isso aí! No segundo semestre tem que ter! Tem que ter uma ação mais clara! É importante gente da Rede pensando! Não precisamos trazer gente de fora o tempo todo. A gente tem que começar a abrir e usar das brechas.

Ontem estava lendo sobre o contexto político brasileiro e pensando na luta individual, nacional, internacional. Quem se considera, minimamente libertário, sempre foi minoria! Quem se considera, minimamente libertário não espera no outro, só no outro, a solução do problema! Exige sua ação. A cada dia podemos decidir muito bem sobre boa parte da vida! A cada dia, a cada hora tomamos decisão! O clima geral é de opressão e de obscurantismo, só a questão do fim do ministério da cultura e do retrocesso do fim da secretaria especial, seja da mulher, da igualdade racial, aponta para uma perspectiva tenebrosa. Estamos retrocedendo à 84, daqui a pouco teremos que lutar por diretas de novo! Eu não consegui lutar pelas diretas, por que era muito pequeno, mas agora posso.

Acredito muito na luta individual. A gente tem que entender que não dá para depender de instituições em que a gente não se vê mais representando nelas! Sinto uma opressão, um obscurantismo que dá medo, por outro lado, temos uma oportunidade de ouro!

A luta contra todo tipo de relação de poder tem que ser colocada em primeiro plano! Nada de poder masculino! Nada de poder do mais velho! Nada do total poder do mais jovem!

É preciso criar um mundo onde as relações de poder não existam mais! Acho que assim que tem que ser. Veja os avanços que a gente teve! Lei Maria da Penha, 2003, 2008, a questão étnica, a união civil, isso tudo é avanço civilizatório! São leis, mas isso mostra avanços civilizatórios – a gente não pode perder isso! Boa parte desses que apóiam esse não governo, apóiam o retrocesso! Não é questão de crise econômica ou meramente a corrupção- o que é gravíssimo- mas é, sobretudo um avanço civilizatório um negro ocupando espaços que antes não ocupava! Espaços como quem faz o mestrado, o doutorado; dando aula para o seu filho, viajando! A gente lutar pelo fim dos privilégios parece revolução francesa e é uma luta que independe de partido e de governo! É do dia a dia! Você tem que forçar! Às vezes dá conflito!

A Educação pode, potencialmente, pode colaborar para isso. Já trouxe vários avanços, mas ela pode muito mais! É um processo e como todo processo tem que ter ação, tem que ter atores históricos agindo e não sendo levados. É preciso parar de tratar as coisas como totens, como monumentos, como coisas fossilizadas! Você viu importantes documentos legais do município, criticar algo, não é desconsiderar o que foi feito! Criticar algo é procurar o avanço - a transformação- e isso é inerente a vida! Transformação! Senão não poderia estar conversando com você, por considerar que você não seria digna de conversar comigo por você ser mulher e eu homem! Por outro lado, você não consideraria conversar comigo porque eu não sou branco! A gente avançou muito, concorda?

O tema de formação docente perpassa pelo tema sobre relação de poder. Considero a luta mais importante de todas, a de acabar com qualquer opressão! Por exemplo: inculcam na cabeça do professor que está na lida, que ele é incapaz de refletir sobre sua própria prática! Isso oprime e distancia o professor. Distancia por que ele quer fazer, mas ele está dando aula em três redes! Ela, professora, normalmente é ela com dois, três filhos. Bourdieu fala dessas relações de poder o tempo todo e é como se estabelece a estrutura da formação! Quem decide o que vai ser alvo de discussão? É só quem está lá na frente em pé? Ou existe algum processo que dê um pouco de oxigenação para que os colegas se manifestem? Dá-se voz ao outro? Ou está reafirmando uma relação autoritária, misógina? Aí que eu reforço: a luta se dá todo dia! A decisão se dá todo dia, na rua, em todo lugar!

A formação deve ser uma possibilidade de reflexão sobre a própria prática, sobre a existência! Não só sobre profissão, mas sobre sua existência! Estou convencido de que o moleque que recebe o bolsa família tem os mesmos direitos? Que é um ganho civilizatório ele poder comer todo dia e ter as vacinas atualizadas? Ou não, eu quero é excluir? E aí tem outras exclusões, inclusive falar que o menino é integrado, isso é uma exclusão! Quando a gente só falar aluna - aluno, aí haverá uma integração! Aí teremos uma escola inclusiva mesmo!

Kesia

Sou formado em História. Entrei na faculdade em 2003, me formei em 2006 e foi no último ano que tive contato com conteúdo relacionado à História da África. Em 2003 teve a aprovação da Lei 10.639 e as universidades tiveram que se adequar. Começamos a ter um contato, porém nenhuma formação específica. Portanto, me formei com uma demanda já de formação posterior relacionada às questões étnico-raciais.

Em 2007 fui para as salas de aula e essas questões raciais não eram tão presentes. Principalmente nas escolas particulares que trabalhei, não havia uma cobrança em relação a isso. Não havia orientação e nenhuma preocupação da minha parte também! Talvez eu não entendesse a necessidade e importância desse tema.

Quando entrei na rede pública, comecei a entender a importância dessas questões. Em 2010 fiz um curso de pós-graduação EAD na UFSCAR sobre educação para as relações étnico-raciais. Tinha percebido essa lacuna na minha formação e foi muito interessante conhecer mais a fundo o tema, não só de História da África, mas dos conceitos por trás da educação das relações étnico-raciais que são mais amplos que história da África ou Afrobrasileiro. Esse curso durou dois anos, foi bem intenso, bem teórico e abriu muitas possibilidades de estudo. Para mim foi relativamente fácil por falar muito de História, um tema que eu conhecia relativamente bem e, a partir daí, me interessei muito pelo tema. Boa parte dos meus estudos hoje está relacionada às questões étnico-raciais. Foi assim que esse tema entra na minha vida profissional, a partir da percepção da necessidade em sala de aula.

Participei da elaboração da Matriz. Esse tema foi pouco discutido. Puxado por poucos professores, eu e um ou outro, sem conseguirmos discutir amplamente sobre a questão racial. Na elaboração da Matriz conseguimos colocar alguns elementos, mas em momento algum foi foco, em momento algum foi colocado da maneira como deve ser, integrada à história. Ficou sempre como capítulo, como algo a ser trabalhado, mas não integrado à história.

A Matriz, como qualquer documento de história, do currículo de História no Brasil, é uma Matriz eurocêntrica. Trata a historiografia europeia aqui no Brasil. Não é somente o documento do município que segue essa linha, vejo vários outros documentos no Brasil que são de matrizes europeia.

Na lógica européia se coloca outras localidades para serem estudadas, outros povos, outras culturas, como anexo, exótico, como algo *linkado* ao centro e sempre tendo a Europa como um padrão. Europa como referencial das coisas. Percebo que a Matriz não se preocupa

com diversidade, não se preocupava com outras questões que não sejam da historiografia tradicional.

Isso se repercute em sala de aula e esse tema acaba não sendo trabalhado já que não se é cobrado na Matriz. Além disso, pensando na maioria dos professores, e eu me enquadrava nessa situação, o tema é colocado meio de lado por falta de formação específica sobre História da África, sobre cultura afro-brasileira. Vejo que o professor não trabalha esse tema por não ter conhecimento. Antes de se pensar a didática sobre esse assunto, tem que se pensar na formação do professor sobre o conteúdo desse tema, pois o conteúdo, eles não têm e a maioria é formada antes de 2003. Didaticamente a matriz não traz nenhuma solução pra esse tema.

Nas escolas constantemente presenciei situações de discriminação e racismo. Principalmente por falas muito preocupantes de professores. Falas de alunos, a gente até entende, mas não justifica. É curioso perceber o quanto são naturalizados determinados comentários e piadinhas racistas entre alunos, entre professores, de professores com alunos!

O que mais preocupa, é que isso não gera incomodo. Por exemplo, uma piadinha ou comentário *en passant*, “ah! Coisa de preto!” O quanto isso acontece no cotidiano da escola e é tão naturalizado!

Atribuo essa situação ao fato de não se estudar sobre isso e dizer que racismo é algo superado no Brasil! Atribuo essa fala ao mito da democracia racial.

A discussão sobre direito extrapola as questões étnico-raciais. Trata de questões da mulher, da sexualidade, da deficiência. São temas que todos sabem que existe, que tem que se discutir, mas não entendem a real importância. Estão em jogo questões pessoais de crença, de formação e até mesmo de opinião política!

Essas discussões sobre garantia de direitos ou de conquistas de direitos, não são colocadas de forma efetiva nos documentos do Ministério da Educação. Não são colocadas nas orientações para professores, orientadores, para as escolas de modo geral.

Quando uma ação nesse sentido acontece na escola é por ação efetiva de alguém, individual. Um professor que se mobiliza por aquilo. Um professor que se interessa pelo assunto, ou por ser militante, ou por sofrer na pele por ser oriundo desses grupos. Não há um movimento oficial da Secretaria ou do Ministério da Educação por uma ação efetiva para ser discutido sobre isso. Atribuo qualquer avanço nesse aspecto a ações individuais. E se o professor sai da escola, essa ação acaba!

Após o curso, em algumas vezes propus essa discussão dentre os colegas. Toda vez que me deparava com coisas que antigamente não eram tão preocupantes, coisas que achava

que “isso não tem nada a ver!”, começava a perceber que pequenos comentários, pequenas falas, pequenas atitudes; denunciavam o tratamento diferenciado para alunos brancos e negros. Não era nenhuma atitude individual de um professor racista. Eram ações do grupo de professores. Eu já começava a interpelar comentários desnecessários, agressivos e até criminosos diante dessas ações coletivas! Comecei a levantar essa lebre, a falar – “por que a gente faz isso?” “Por que a gente, aqui, se preocupa mais com aquele aluninho branco que tem dificuldade e deixa um pouco de lado o aluno que é negro”. Isso gerava discussões. Às vezes tinha quem concordava, tinha quem achava que aquilo era bobagem - aquela velha discussão de que não existe racismo e que tem também quem sofre preconceito por ser branco, por ser magrelo, por ser alto. Às vezes eu não tinha muita paciência.

Já enfrentei alguns momentos em que tive que levantar alguns questionamentos com professores. Alguns aceitam a conversa - a conversa! Não tenho como avaliar se mudava alguma ação. No momento da conversa havia uma reflexão, mas não sei até que ponto essa conversa se efetiva em alguma ação diferente. Um ou outro professor negava completamente que a ação era racista, atribuindo os comentários à brincadeira e justificando-se: “não, eu estou brincando com ele! Ele sabe que eu não sou racista!”. E continuava a fazer os comentários.

O universo de professores é muito heterogêneo, tem professores que são militantes, tem professores que sofreram na pele, tem professores que não sofreram, que não são militantes, mas percebem a importância. Tem professores que acham que esse é um tema superado, que não tem a necessidade de se discutir e que qualquer reclamação é vitimismo. Isso também existe na sala de aula. Eu nem sei dizer se as minhas provocações surtiram efeito, mas pelo menos eu não deixava em branco.

Tem um caso de sala de aula que acho muito marcante. Um aluno de sexto ano, de onze/doze anos de idade, negro, que dava muito problema em sala. Passei uma atividade para a turma e o chamei pra conversar coisas banais, para começar a criar um vínculo. Não era “pegação” no pé. Começamos a conversar numa boa e comecei a entrar nessa questão de como era ser negro e ele disse “eu não sou negro”. Eu já conhecia o pai dele, que por sinal tem uma identificação muito grande em relação à cor, dizia ser preto com muito orgulho, mas o garoto não! Ele não se reconhecia enquanto negro! Eu perguntei, “como assim que você não é negro, que cor você é?” E ele não respondia. Aliás, ele dizia, “eu não sou negro”. Ele era de um bairro onde boa parte da população é negra, bairro periférico, outro dado importante de ser estudado – população negra e periférica. Pensei sobre o quanto ser negro ali, era algo ruim. O quanto que a imagem que ele criava de ser negro, é algo ruim. Bem, na hora comecei a

imaginar o quanto que ele já ouviu de comentários depreciativos, de comentários que o colocavam para baixo, talvez nem para ele, mas que ele já ouviu se referindo às pessoas negras. Eu não consegui contornar essa situação, que era pra ele entender por que ele não se identificava e dizia – ah! Não cara! Você é negro. Você não tem que achar que isso é ruim! É uma cor de pele, cara! É legal ser negro! É legal ser branco! É legal ser índio! Nós nascemos assim. Enfrentar os problemas que isso nos traz, sim, temos que questionar.

Na hora foi complicado. Eu fiquei sem saber o que falar com ele. Esse é um dos exemplos que mais me marcou, um garoto negro que não se reconhecia como negro. E aí, depois a gente vai entender por que não! A gente começa a refletir e percebe por que não é legal ser negro. Porque é um grupo que é mal visto. Por ser um grupo que sofre preconceitos. E em outros espaços de conversas com os alunos, coletivamente, eu percebo que há mais identificação, na sala. Quando se começa a falar na sala com bastantes alunos negros, eles começam a entender. Eles começam a perceber que todo mundo sofre algumas coisas parecidas. Um se reconhece no outro. Um fala: “ah! O policial me parou e me deu um tapa, me esculachou”. E aí você vê que são poucos alunos brancos falando a mesma coisa. Tem também, mas é menos. O quanto que um aluno vai ao shopping, quando ele entra numa loja e o como ele é visto pelo segurança! E eles percebem isso. Eles começam a perceber que há algo comum, mas eles percebem que esse algo comum, é algo ruim! O algo comum entre eles não é algo que tem que ser validado. Existem muitas coisas a serem validadas, talvez eles até validem sem perceber, ou validem em outros espaços.

Não sei se foi uma má condução a que eu tive nessa conversa, ao invés de trazer elementos interessantes para eles, elementos bons da cor deles, eu começo a trazer os elementos que são ruins. Não sei se foi tática, aí preciso rever isso, se foi tática para mostrar o quanto há sofrimento, o quanto há perseguição, o quanto há exclusão, mas isso eu já percebo, mas aí, eu vejo que é legal. Talvez aí entrasse a questão da didática!! Escolher o caminho a seguir para poder trazer à tona essas discussões.

O ensino de História da África, de Afrobrasilidade não tem que ficar apenas afeito a estudar os reinos africanos! A história é importante para valorizar a história da África que é uma história riquíssima – tem uma África que a gente conhece pela televisão que é a África pobre, da fome, onde tem guerras, onde tem doenças, que faz parte da história da África, mas também exaltar todas as qualidades daquele continente, daquelas pessoas. Mais importante que exaltar isso é colocar a importância de personagens históricos negros, é entender, dentro da história do Brasil, como se constituiu essa sociedade, que é segregadora. O porquê os negros, estatisticamente, têm salários menores, a mulher negra tem salário menor que todo

mundo, por que a população negra em sua maioria mora em periferia, por que elas estão concentradas em determinadas localidades e em outras não. Mais do que estudar a história dos antepassados é trazer elementos para estudar o porquê da desigualdade hoje. Essa é a função da história não só para a população negra. É isso.

3 As instâncias de Análise

Para análise das narrativas, tomamos como referência Orlandi (1999), para quem análise de discurso se propõe perseguir respostas a três problematizações: a) como os saberes produzem o que somos; b) como as relações de poder interferem nisso que somos e c) como nos apresentamos subjetivamente (expressão de/em nossas práticas sociais).

Nessa direção destacamos trechos textuais que nos reportam a cada uma dessas instâncias e, didaticamente construímos três campos para elaboração do corpus de análise: a) a abordagem étnico-racial no processo de formação inicial e continuada do docente – que se relaciona à dimensão apontada por Orlandi (1999) como os saberes produzem o que somos; b) as atitudes frente ao racismo e à discriminação na escola – gestão didática de conteúdos em relação à temática em foco – que se relaciona às instâncias de poder e c) o posicionamento docente – identidade e diferença enquanto produção social.

Num primeiro momento abordamos sobre a formação inicial de professores e os conhecimentos e habilidades necessários para o ensino e a educação em relações raciais no cotidiano do ensino fundamental. A análise realizada oferece elementos para reflexão sobre a formação continuada em relação à temática em si, mas também em relação à profissionalização docente e competência teórico-pedagógica necessárias na atualidade.

Em seguida tematizamos a gestão didática e o posicionamento do professor frente às situações reconhecidas como discriminatórias ou racistas. A discussão acerca da abordagem dos docentes frente aos conteúdos sobre Brasil e África desvelou situações do sistema educacional, mas também posicionamentos particulares presentes no currículo enquanto documento oficial e no cotidiano- enquanto campo de produções e ressignificações subjetivas. Este item também oferece elementos para composição de um plano de formação voltado ao desenvolvimento profissional docente.

Encerramos discutindo sobre identidade e diferença. A partir das narrativas, localizamos pontos de produção social das diferenças reconhecidas e expressas enquanto parte da identidade docente e a repercussão no cotidiano escolar.

PARTE 2: O PRESENTE COMO POSSIBILIDADE FUTURA



Adinkra: SANKOFA -VOLTAR AO PASSADO
PARA RESSIGNIFICAR O PRESENTE

1- A abordagem étnico-racial no processo de formação inicial e continuada do docente

A narrativa de nossos colaboradores disse-nos bastante da qualidade da educação ofertada nos cursos de licenciatura e pós graduação. Neste trabalho tomamos por prioridade olhar para as narrativas, revelando-se ancoradas em ideologias norteadoras de sentidos às práticas e posicionamentos frente às políticas educacionais. Interessa-nos, nesse item, como os professores se manifestam produzidos e atuantes no cotidiano, a partir de seu saber acadêmico, em relação ao tratamento da temática raça e etnia.

Dialogaremos ainda com professores atuantes em cursos de formação de docente, especialmente ligados a grupos focados em pesquisas na área de políticas públicas e à temática em questão. Iniciamos, porém, com uma breve apresentação do contexto histórico social que antecede as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais sustentadas pela Lei 10.639/03 nasceram como resposta à demanda do Movimento Negro decorrente de lutas e reivindicações ao compreenderem a questão racial como forma de opressão e exploração nas relações sociais e econômicas no Brasil. Gomes (2011) ao relatar sobre a trajetória negra brasileira nos pontua várias atividades desencadeadas desde a época da escravização, com a formação de quilombos, a realização de abortos, o assassinato de senhores donos de escravos e a ativa participação em movimentos abolicionistas; passando pelo período da república com organizações políticas e atuação da imprensa negra, até o período militar na luta por liberdade e por um regime democrático.

Para o pesquisador sociólogo Antonio Sergio Guimarães (2012), o Estado Brasileiro, “ao menos no terreno da cultura” deu abertura, mais tarde, à reivindicação do Movimento Negro quanto à identidade e singularidade, até então não reconhecidas como direito. Para o autor, até meados de 1970:

A democracia racial que se implantara no país nos anos 1930 – seja como ideal de relações não discriminatórias e não segregacionistas, seja como pacto político de participação das massas urbanas, seja como integração simbólica dos negros à nação – pressunha o papel subordinado de práticas religiosas de origem africana e o caráter sincrético da contribuição dos negros à cultura nacional. (GUIMARÃES, 2012, p. 167).

A partir da década de 1980, um novo modelo de atuação de movimentos negros, fomentados por movimentos sociais de caráter identitário, indagaram ao Estado “sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país”

(GOMES, 2011, p. 111) extrapolando as reivindicações, exclusivamente, sob o enfoque de classe social e exigindo a concretização de políticas de ação afirmativa, tendo a educação como forte bandeira de luta com vistas à superação do racismo na escola e na sociedade, bem como marcando a educação básica e superior como um direito social.

Nos anos 1990, algumas ações foram promovidas. Em 1995 ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, a fim de se promover a implementação de políticas de combate ao racismo. Como resposta do Governo Federal, ainda em 1995, foi introduzido o tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em 1996 criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Em julho de 2001, precedendo a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância na cidade de Durban, na África do Sul, ocorreram pré conferências estaduais e a Conferência Nacional no Brasil, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, na qual se estabeleceu o consenso entre diferentes entidades do Movimento Negro pela necessidade de implementação de ações afirmativas no Brasil.

Em 2003, o governo federal instituiu a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no ano de 2004. Foi, neste contexto, sancionada a Lei 10.639/03, alterando assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Segundo Gomes,

Essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais, e não uma dádiva do Estado, já que, como política de ação afirmativa, ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, os programas e os projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela lei 10.639/03. (GOMES, 2011, p. 117).

Nessa perspectiva, em 2008 foi lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos, resultado de lutas pelo reconhecimento, realizações e universalização da dignidade humana como nos é afirmado na apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), para a qual a educação se define como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional e local;
- b) Afirmção de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

O ensino das relações étnico-raciais perpassa pelo conhecimento pedagógico e pelo tratamento didático da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) ao se propor Educação para mudança e transformação social fundamentada nos princípios de: Dignidade Humana; igualdade de Direitos; Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades; Laicidade do Estado; Democracia na Educação; Transversalidade, Vivência e Globalidade; Sustentabilidade Socioambiental com vistas a que cada aluno seja capaz de perceber a si e ao outro em sua condição humana.

Dentre as Providências necessárias apontadas nas Diretrizes, por parte dos sistemas de Ensino, destacamos:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação de Relações Étnico-Raciais;
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamentos de medidas para resolvê-las;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular do respectivo sistema de ensino;
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Ribeiro e Pinho (2015) num levantamento sobre a recente legislação acerca da temática étnico-racial apontaram um longo percurso já percorrido no âmbito das políticas nacionais, inclusive com modificação da lei 10.639/03 por meio da lei 11.645/08 que modificaram a LDB. Em 2008 foi incluído no artigo 26A que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Essa Reformulação na lei prevê que:

§ O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Contudo, Ribeiro e Pinho perceberam “que os direitos assegurados pelas leis ainda enfrentam um caminho para sua efetivação no ensino das escolas brasileiras” (2015, p 37).

A leitura do Parecer CNE/CP 003/2004 é imprescindível a quem busca compreensão e orientações quanto à implementação da educação de relações étnico-raciais. As Diretrizes, além do marco legal, oferecem referências que permitem aos docentes e gestores construir o próprio currículo a partir das proposições acerca do tratamento didático dos conteúdos pertinentes à história e cultura africana e afro-brasileira.

A Resolução CNE/CP 01/04 ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, prevê em seu Art. 1º, que as diretrizes devem ser observadas “em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores” e acrescenta:

§ 1º As Instituições de Ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/04.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Ao longo dos últimos anos inúmeras pesquisas ocorreram com o objetivo de se investigar a situação de implementação da Lei 10.639/03 em nossos sistemas de ensino.

Muller (2013) professora do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da Universidade Federal de Mato Grosso, ao discutir sobre as dificuldades que se apresentam para a implantação da lei a partir dos dados obtidos nas pesquisas realizadas no Nepre, destacou dentre outros pontos, as “tímidas” iniciativas isoladas de oferta de cursos na área, aos professores da Educação Básica. Autora atribui oferta escassa ao baixo investimento, por parte do Poder Público, na implementação da política educacional.

Em nossa pesquisa encontramos o reflexo da oferta problemática sobre o como ensinar História, mais especificamente a História da África e do Brasil a partir da temática étnico-racial como propõe as diretrizes curriculares. Kito, um de nossos colaboradores, nos revelou: “tive um módulo bem curtinho de História da África como preparação de terreno para entender a relação de seus reinos com os europeus” e enfatizou “sempre baseado nisso”.

Pelo exposto percebemos que a expressão “sempre baseada nisso” significa pouco e insatisfatório, de forma a não subsidiar o professor a conhecer, refletir e redimensionar os próprios conceitos acerca do reconhecimento e valorização dos povos africanos que não seja pela ótica européia, durante o período inicial de formação – no curso de licenciatura.

Muller (2013) destacou ainda dificuldades “no que se refere às possibilidades de formulação de cursos” devido a pouca visibilidade das questões em torno das relações raciais no Brasil. Além disso, destacou que não percebe discussão sobre a temática, o que atribui a certa resistência do corpo docente.

A marca do magistério, seu *ethos* mais caro, é a ilusão de que trata a todos os alunos de igual maneira. (...) Ainda há muita resistência, tanto na Universidade quanto na rede de ensino (...). A resistência aumenta ainda mais, quando se trata de discutir a situação de desigualdade que é conferida ao grupo social negro. (MULLER, 2013, p. 43).

Nesse sentido, a autora destacou para reflexão o pressuposto de que “é preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos.” (MULLER, 2013, p. 34). Para ela é uma questão a ser respondida se “somente a formação deficiente do docente explicaria” o tratamento desigual aos alunos negros.

Ainda há muita resistência, tanto na Universidade quanto na rede de ensino, em perceber o espaço da escola como um espaço diverso, múltiplo de pertença, étnicas, raciais, geográficas, de gênero, culturais etc. A resistência aumenta ainda mais, quando se trata de discutir a situação de desigualdade que é conferida ao grupo racial negro. (MULLER, 2013, p. 43).

Tania Mara Muller, Professora do Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Pós-Graduação Stricto Sensu em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ – PPRER e, Wilma

de Nazareth Baía Coelho, Coordenadora do NEAB/UFPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA, ao analisarem os resultados das pesquisas desenvolvidas na última década ressaltaram como perspectivas

(...) o alerta de Carlos More (2008, p. 157-159) quando diz que o tema “encontra-se num lugar privilegiado para a produção e proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana – o racismo com seus múltiplos derivados ideológicos (religiosos ou laicos). (MULLER e COELHO, 2013, p. 50).

Para as autoras, além da inserção do estudo da História da África e do negro nas escolas brasileiras, ainda há que se enfrentar desafios quanto a superação do discurso eurocêntrico das fontes bibliográficas disponíveis e a carência de material didático devido ao baixo interesse do mercado editorial em disseminá-los. Para tanto, seria necessário “um grande esforço político, nacional e internacional, numa proposta pluridisciplinar que garantisse a atualização histórica, menos raciológica ou ideológica, e sua ampla divulgação”. Acrescentaram ainda a importância da competência teórico-pedagógica docente para sua inclusão curricular e desenvolvimento de práticas que permitam “demolição de estereótipos”. (MULLER e COELHO, 2013, 54).

No trabalho de escuta de nossos colaboradores acerca da formação inicial e sobre a abordagem da educação racial, pudemos verificar o quão mínimo tiveram de conteúdo acerca da temática étnico-racial, história e cultura afro-brasileira e africana, e o quanto atribuem a essa falta de formação à dificuldade no trato da questão no cotidiano escolar.

Muitos professores também não ouviram falar nessa Lei. Muitos professores, não sabem, não trabalham porque não sabem. Eles vão dar preferência a uma questão de seu domínio. Isso é muito natural até. E não é uma questão de maldade, não é que ela seja racista. Ela não trabalha porque não tem domínio. (Zulai).

Pelos excertos, podemos localizar a necessidade de deslocamento da visão eurocêntrica do conteúdo escolar e do salto docente em direção à educação para a diversidade de sujeitos. Reconhecer o currículo como campo de produção de conhecimento não mais de verdades incontestáveis e de produção de identidades não fixas (HALL, 2005), é o que pode vir a possibilitar possíveis processos de identificação de sujeitos a diferentes práticas e culturas de grupos (auto) referenciados a variáveis como raça, etnia, gênero e sexualidade, dentre outras.

Os professores sentem a necessidade de conhecimento histórico para lecionarem a disciplina de História, de acordo com o proposto pelas diretrizes curriculares. Esta é uma complexa necessidade de mudança no sistema educacional, conforme podemos ler na solicitação abaixo.

Por isso, quando a prefeitura manda alguma apostila de África, pergunto sobre como lidar com isso. Não me sinto com preparo igual a gente tem ao tratar de outros assuntos. Por exemplo, sobre feudalismo a gente fala anos, um calhamaço de coisas. Sobre África? Isso me faz falta na formação. (Kito).

O conhecimento das Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e a discussão coletiva sobre seu conteúdo faz-se necessário de modo a subsidiar a prática pedagógica cotidiana.

Em 2007, Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP 003/2004, já situava razões históricas e ideológicas para a dificuldade quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com hemisfério norte, ao lado de tantos outros equívocos. (GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 500).

Passados treze anos, e a permanência das mesmas dificuldades, ou seja, o fato da Lei ainda “não pegar” como nos falou um dos colaboradores, pode ser analisado à luz daquilo que Monteiro (2013) chamou de “caráter antagônico e divergente” no contexto da política educacional ao pesquisar sobre limites na formação de professores para a educação antirracista.

A formulação e aprovação das referidas leis coincidem com a reforma do Estado brasileiro e, por consequência, com um conjunto de políticas e programas educacionais de adequação do campo educação escolar aos princípios e valores necessários à reestruturação do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Tais políticas e programas do campo da educação vêm sendo acompanhados, delineados e controlados, em alguns casos, por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO. (MONTEIRO, 2013, p. 66).

Nesse sentido, para autora, é crescente modelo empresarial de gestão da educação superior, com ênfase na rede privada, deixando a educação de ser vista como direito, passando a ser tida como mercadoria. Cria-se a necessidade de formação continuada como estratégia financeira. A oferta de cursos de formação pós inicial aumenta em função da necessidade do mercado de uma profissionalização rápida, o que resultou no enxugamento dos cursos de graduação. O que deveria ser “atualização” passa a ser “complementação”, segundo Monteiro.

Tal ênfase, em particular na educação superior, torna-se visível, por exemplo, seja pelo número de novas instituições ou cursos criados nos últimos anos, seja pelas reformas curriculares associadas, em alguma medida, à criação de uma necessidade de “aprender por toda a vida”. [...] Isso levou ao desenvolvimento do mercado educacional, apoiado numa visão de profissionalização rápida. (...) Disso decorre a

ampliação de cursos pós-formação inicial. Os cursos de capacitação deixam de ser uma estratégia de atualização para se transformarem em complementação da precariedade e ausência da formação inicial, especialmente no que se refere à formação de profissionais da educação. (MONTEIRO, 2013, p. 67).

A narrativa de Kesia veio ao encontro da percepção de Monteiro. A formação inicial de professores não contempla a educação para o ensino da História e Cultura Africana nem para a consciência política e histórica da diversidade da formação da nação brasileira.

Sou formado em História. Entrei na faculdade em 2003, me formei em 2006 e foi no último ano que tive contato com conteúdo relacionado à História da África. Em 2003 teve a aprovação da Lei 10.639 e as universidades tiveram que se adequar. Começamos a ter um contato, porém nenhuma formação específica. Portanto, me formei com uma demanda já de formação posterior relacionada às questões étnico. (Kesia).

A busca por formação continuada, relatada por dois docentes, se deu diante da necessidade a partir da vivência do cotidiano da sala de aula. Entretanto suas falas se diferenciaram quanto ao momento e a forma como compreenderam a importância de formação e aprofundar os conhecimentos na área dos estudos étnico-raciais.

Em 2007 fui para as salas de aula e essas questões raciais não eram tão presentes. Principalmente nas escolas particulares que trabalhei, não havia uma cobrança em relação a isso. Não havia orientação e nenhuma preocupação da minha parte também! Talvez eu não entendesse a necessidade e importância desse tema. Quando entrei na rede pública, comecei a entender a importância dessas questões. Em 2010 fiz um curso de pós-graduação EAD na UFSCAR sobre educação para as relações étnico-raciais. (Kesia).

Kesia detalhou que “mesmo trabalhando como professor inicialmente não havia uma cobrança, preocupação ou necessidade de se trabalhar com a temática”. Assim, deixa clara a pequena importância desse assunto para o currículo de sua disciplina. No final do excerto apontou uma mudança de postura, marcando que passou a entender a validade do tema e com isso buscou um curso de formação continuada, posto que em sua formação inicial e na condição de aluno durante a licenciatura, não tinha recebido o respaldo para trabalhar com os temas.

O mesmo aconteceu com o processo de formação de Zulai que:

Até a faculdade eu nunca tinha prestado atenção e foi nesse momento do curso,[durante o estágio num projeto sobre Memória do Patrimônio] em sala de aula, colocando em prática os conhecimentos na análise dos documentos sobre São José que começou despertar minha mente para essa área que é desconhecida. Que é inexplorada ainda. (Zulai).

A busca de um curso sobre Cultura Africana surgiu do interesse de Zulai em explorar uma área desconhecida. O reconhecimento de um não saber motivou o investimento profissional.

Entendemos que a formação docente para a prática pedagógica, como orienta o Relatório CNE/CP 003/2004 deve ter como centrais questões para além dos conteúdos sobre a história e cultura africana, indígena ou de qualquer outra etnia. O conhecimento acerca do desenvolvimento ao longo da história dos conceitos de raça e etnia – por vezes utilizados como sinônimos na atualidade - precisa ser de conhecimento docente. Este constituiu-se numa plataforma para o posicionamento crítico e reflexivo da política educacional proposta. Construções ideológicas criadas no passado para justificar a escravização e naturalizar as desigualdades sociais precisam estar na pauta da formação docente.

No entanto, pesquisadores como Simon (2013) percebem o processo de escolarização voltado para a “lógica do capitalismo das grandes empresas e do consumismo individual” e as políticas educacionais postas para atender os seguintes objetivos:

Manutenção de uma economia internacionalmente competitiva; redução do valor das distribuições orçamentárias para a educação; promoção de uma parceria cultural e econômica entre as escolas públicas e as empresas privadas; estreitamento dos padrões de competência a serem cobrados de estudantes e professores (as). (SIMON, 2013, p. 63).

Padrões de desempenho definidos e desenvolvidos a partir de modelos financiados por instituições internacionais como a organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e do Banco Mundial, norteiam, atualmente decisões macro e micro educacionais no interior de escolas públicas e privadas. Alunos e professores ficam submetidos à avaliação externa e em larga escala. Avaliações estandardizadas como estratégia de “políticas que tendem a convergir para a homogeneização da educação e da formação, em vez de para sua adequação à diversidade e à identidade cultural, social e econômica de cada Estado-Nação” (FERREIRA, 2015, p. 155).

Mais uma vez, vem à tona a contradição apontada anteriormente entre as proposições das Diretrizes Educacionais e as condições da realidade tanto da formação docente quanto da prática cotidiana no interior das escolas, em particular da Educação Básica.

O currículo dos cursos voltados para a formação docente, no sentido de atender aos princípios que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, exige percepção e reconhecimento do Brasil como nação multicultural, portanto com diferenças constitutivas da nação, como propõe o Relatório CNE/CP 03/04. Além disso, há que se discutir sobre a historicidade dos conceitos de raça, cor e etnia, (Ribeiro (1995), Sansone (2004), Pinho e

Sansone (2008)), de modo a ampliar o campo de interpretação e discussão sobre a temática racial no país.

A narrativa a seguir nos convoca à reflexão:

No Brasil foi naturalizado o preconceito. Você vê uma pessoa no elevador, hoje não se tem mais isso, mas a gente via muito há um tempo, o elevador que era social e o elevador de serviço. Quando tem uma pessoa negra, da prestação de serviço, descendo no elevador, não se quer descer com ela! É um hábito muito enraigado. Nossa classe média tende de alguma forma, ao conseguir um status, ter um escravo - quer ter alguém para dominar. É uma tradição! A partir do momento em que não se pode ter uma faxineira, vêm os conflitos. Continuamos reproduzindo a situação de domínio sobre o outro. (Jamelia).

Jamelia nos revelou a percepção de que há uma identidade nacional que sobrepõe a identidade negra. Essa compreensão e a produção de conhecimento reflexivo acerca dela, são resultado de formação pós licenciatura. Jamelia participou de dois cursos de especialização, coordenados pelo professor Kabengele Munanga e nos relatou com entusiasmo que foi lá que pode refletir sobre a condição histórica do negro no Brasil.

Ao final da escravidão, o negro não foi indenizado. Os donos de negros foram indenizados. Os escravizados foram jogados para as favelas, para as comunidades. Que condição tinha essa pessoa de mudar sua vida? A primeira nomeação que teve na época foi a de preguiçoso - que negro não gostava de trabalhar. (Jamelia).

A importância e necessidade de se compreender as diferentes leituras acerca do multiculturalismo durante o processo de formação docente foi tema de conferência de abertura do III Pensando Áfricas e Suas Diásporas – Encontro de Antropologia e Educação – I Seminário Municipal de Formação de Professores para Relações Étnico-Raciais, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Ouro Preto – 2012 pelo professor Munanga..

Multiculturalismo para Munanga (2012) é “corrente de pensamento, filosofia, visão do mundo ou ideologia que defende o reconhecimento público da existência das diferenças no seio de uma nação”, o qual pode apresentar-se em diferentes tendências, segundo sua análise: a de ordem separatista (caso de Espanha, Bélgica, Canadá), a de caráter segregacionista (África do Sul) ou com foco inclusivo e integracionista (caso de Brasil e países da América do Sul, na análise de Munanga).

Para o autor, cada uma das tendências pode “engendrar três tipos de nacionalismos capazes de criar conflitos e violências”; (1) nacionalismo cívico (contrato com o Estado), que se quer para incluir o maior número de pessoas em torno da aceitação das regras do Estado; (2) o nacionalismo cultural (oposto ao nacionalismo contratual), fundamentado na partilha comum de memórias e tradições, herança cultural e linguística e, (3) nacionalismo étnico,

com afirmação de uma distinção étnica que pode ocasionar rejeição dentre comunidades por registros de ordem racial ou religiosa, por exemplo.

Este é um conhecimento importante para reflexão e embasamento de ações educativas. Observemos a narrativa a seguir:

Acredito também que ainda falta formação na área, formação de verdade, não é um HTC de duas horas e meia, ouvindo uma palestra com alguém. Precisa de formação contínua, com material de África, sobre como trabalhar isso. Como trabalhar isso com aluno negro na sala de aula. Isso é uma coisa que a gente não sabe, como é que a gente vai trabalhar a escravidão com ele? A gente não pode expor o aluno porque às vezes, tenho certeza que expõe, nem é por mal, mas essa é uma forma de expor também, de torná-lo mais diferente do que já se sente. Precisamos de preparo para lidar com essas questões na sala, na prática. (Kito).

Para Kito, o fato de se evidenciar a condição de negritude do aluno pode ressaltar uma diferença e fragilizá-lo de maneira a criar conflitos, e gerar violência. Nesse contexto, para ele a multiculturalidade pode polarizar, ou mesmo expor os alunos, enquanto que o não tratamento de tal questão pode significar uma proteção à custa da invisibilidade da questão.

Munanga destaca que, no caso brasileiro, diferente de outros países em que há o risco de lutas por separação e autonomia política, as culturas de identidade negra, por ele denominadas culturas comunitárias, “querem que suas histórias e visões de mundo sejam reconhecidas publicamente e integradas à história nacional e ao processo educacional nacional.” (2012, p. 7), daí a instituição da Resolução CNE/CPC 01/2004.

Em 1995, Darcy Ribeiro, ao escrever sobre a constituição do povo brasileiro, assim descrevia o movimento, que já se apresentava sob um caráter integracionista.

O enorme contingente negro e mulato é, talvez, o mais brasileiro dos componentes de nosso povo. O é porque, desafricanizado na mó da escravidão, não sendo índio nativo nem branco reinol, só podia encontrar sua identidade como brasileiro. Vale dizer, como um povo novo, feito de gentes vindas de toda parte, em pleno e alegre processo de fusão. Assim é que os negros não se aglutinam como uma massa disputante de autonomia étnica, mas como gente intrinsecamente integrada no mesmo povo, o brasileiro. (RIBEIRO. 1995, p. 223).

Contudo, constatamos que não se promove discussões desde a educação básica até os cursos de licenciatura acerca do desenvolvimento de identidades sociais ou culturais no Brasil. Estas identidades são “mediadas pela classe, pela geração, pela profissão, pela posição geográfica e pelo gênero”, sendo que a questão da raça ou da etnicidade, muitas vezes não é destacada. Para além disso, é preciso lembrar, como afirma Sansone, que “a etnicidade pode existir sem a raça, e a raça, sem a etnicidade.” (2004, p. 255-26). O autor expõe que:

Em algumas circunstâncias— e o Brasil parece ser um bom exemplo disso —, um grupo racializado pode optar por contrabalançar sua marginalização de outras maneiras que não por uma exibição rigorosa da identidade negra. O grupo pode refugiar-se numa reação baseada na classe, pode tentar subverter o mito nacional da

democracia racial, transformando-o num instrumento para promover de baixo para cima as reivindicações de igualdade, ou pode manipular cuidadosamente a identidade negra, recorrendo a ela em alguns momentos e dimensões da vida, mas não em todos (SANSONE, 2004, p. 271).

Talvez este seja um caminho de entendimento acerca da questão destacada por Giroux, sobre o “por que tão poucos acadêmicos incorporaram os Estudos Culturais à linguagem da reforma educacional, particularmente nas faculdades de educação” (2013, p. 83). Giroux explicita que em parte se deve aos modelos tecnocráticos que estruturam os programas de educação e às questões de ordem da prática; acrescenta ainda a importância dada à gestão e administração em detrimento da melhoria das escolas como esferas públicas democráticas. Além disso, acrescenta que:

(...) a tradição dominante [na formação docente] favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de autodeterminação. Enquanto outras disciplinas incorporaram, discutiram e produziram novas linguagens teóricas para se conservar em dia com as cambiantes condições históricas, as faculdades de educação têm mantido uma profunda suspeita em relação à teoria e aos diálogos intelectuais. (GIROUX, 2013, p. 83).

Monteiro (2013) atribui o baixo investimento destinado à formação inicial dos professores à forte pressão, refletida na DCN, para os cursos de graduação, de redução do tempo de duração dos cursos, fato que fomenta, dentre outros efeitos, a participação de organizações não governamentais atuantes como agências formadoras de professores associadas, ou, com origem no movimento negro.

Como consequência, autora identificou em suas pesquisas que:

Se isso, de um lado possibilitou que o conhecimento produzido nos espaços da militância e seus pesquisadores-estudantes pudessem ser incorporados à formação docente, de outro, o número insuficiente de militantes preparados para essa tarefa abriu a possibilidade para outras organizações, não necessariamente bem-intencionadas, entrarem, nesse “mercado educacional. (MONTEIRO, 2013, p. 73).

A quantidade e a qualidade dos cursos, até aqui ofertados na formação docente, se refletem no interior de nossas escolas em escassas ações educativas e, apesar de um discurso favorável à sua implementação, não são concebíveis na atual conjuntura da forma como está organizado o sistema educacional brasileiro. A pergunta de nosso colaborador escancara a questão como um problema de ordem estrutural.

A Lei 10.639/03 é muito importante, mas não adianta ter lei se não tiver estrutura pra isso. A gente quer colocar tudo na escola igual ao Romário que aprovou que se tenha o ensino da Constituição nas escolas. Onde a gente vai colocar isso? (Kito).

A proximidade ao tema, conhecimento e reflexão, pode determinar postura diferente de nossos educadores. Pode ampliar a concepção sobre currículo e educação, como identificamos no relato a seguir. Ao ser indagado se viveu alguma situação em que teria trazido à tona a discussão da temática raça e etnia pelo viés do direito, Kesia nos relata:

Após o curso, em algumas vezes propus essa discussão dentre os colegas. Toda vez que me deparava com coisas que antigamente não eram tão preocupantes, coisas que achava que “isso não tem nada a ver!”, começava a perceber que pequenos comentários, pequenas falas, pequenas atitudes; denunciavam o tratamento diferenciado para alunos brancos e negros. Não era nenhuma atitude individual de um professor racista. Eram ações do grupo de professores. Eu já começava a interpelar comentários desnecessários, agressivos e até criminosos diante dessas ações coletivas! (Kesia)

Contudo, para além da apropriação do referencial teórico e sistematização de práticas educativas, a discussão está dada e isso permite, ou, suscita na rede de relações humanas, minimamente, um olhar para as diferenças que nos constituem na “produção” de nossas identidades, enquanto sujeitos em suas diversas dimensões – individual, coletiva, corporativa; de gênero, classe; cultural e socialmente. Ainda que a educação de relações étnico-raciais não esteja em pauta pedagogicamente - quanto ao aspecto metodológico e didático- a temática passou a fazer parte do dia a dia escolar, o que requer atenção quanto aos efeitos provocados nas relações cotidianas.

2 Currículo e gestão didática de conteúdos em relação à educação das relações étnico-raciais

Entendemos currículo como produção discursiva (SILVA, 2003), portanto, como campo de produção de conhecimento acerca de si e do outro. Sendo assim, entendemos currículo muito além da concepção que o concebe como um documento no qual se organiza áreas, objetivos, conteúdos ou temas a serem ensinados nas salas de aula. É desse lugar que analisaremos, as narrativas de nossos colaboradores com foco na gestão didática de conteúdos no cotidiano escolar, em relação à temática étnico-racial.

Iniciamos por refletir sobre o que há de comum nas várias definições acerca de currículo, ou seja, sobre a concepção de que se trata de uma seleção de conteúdos respondendo a, pelo menos, duas questões: “o que deve ser ensinado” e “para que”. Estas indagações se aplicam desde a construção do projeto político pedagógico até ao plano de ensino das várias disciplinas de cada etapa do ensino, acrescentando-se nesse momento, o “como ensinar”.

Tais perguntas são respondidas de um determinado lugar, num determinado tempo e são permeadas pela visão expressa em programas governamentais, em normativas de sistemas de ensino e regimentos escolares.

As DCNERER partem do pressuposto de um currículo escolar para a diversidade, para a celebração das diferenças e igualdade de direitos, o que demanda mudanças significativas no cotidiano escolar. O “o que” ensinar inicia-se pela seleção de conteúdos culturais - inclusive de culturas negadas e silenciadas no currículo, como é o caso da história e cultura africana ao longo dos anos.

Santomé (2013) destaca a importância de ao alunado possibilitar aquisição de consciência da realidade como forma de prepará-lo para a vida. Chama-nos a atenção para a reflexão sobre “que cultura definimos como existente e como válida, que cultura queremos transformar” (2013, p. 160). Entendemos que esse posicionamento frente à seleção de conteúdos e práticas de ensino é de suma importância para o processo de escolarização, por conseguinte, também o é para a educação de relações étnico-raciais.

Para o ensino das relações étnico-raciais as Diretrizes destacam três Princípios, dentre outros possíveis, como base filosófica e pedagógica: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações e orienta o tratamento metodológico embasado na “articulação

entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro”. (BRASIL, 2013. p. 505).

O tratamento didático deve contemplar atividades em que:

- se explicita, busque compreender e interpretar diferentes formas de expressão e organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;
- promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheça e se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais;
- sejam incentivadas atividades em que pessoas de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente;
- haja a interface de conteúdo de diferentes disciplinas (Arte, Literatura, História do Brasil) e em diferentes espaços educativos no cotidiano escolar.

Dentre os temas indicados nas Diretrizes, destaque para:

- Iniciativas e Organizações negras – acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade;
- Datas significativas (13 de maio – Dia Nacional de Luta contra o Racismo, 20 de novembro- Dia Nacional da Consciência Negra, 21 de março- Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial) de significado histórico e político, seu contexto e repercussão;
- História de África articulada com a História do Brasil; ancestralidade e religiosidade africana, civilizações, tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados, ocupação colonial na perspectiva dos africanos, lutas pela independência, papel da União Africana, Diáspora: diversidade e acordos;
- Cultura Afro-Brasileira: o cotidiano e celebrações do jeito próprio de ser, viver e pensar, as contribuições acadêmicas, bem como a produção científica, artística e política na atualidade.

Na Rede de Ensino Municipal (REM) estudada, a Matriz Curricular de cada área de conhecimento e das diferentes disciplinas, foi construída entre os anos de 2010 e 2012, por meio de parceria e estudo entre consultores externos contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e educadores da REM representantes dos diversos segmentos de unidades escolares e do Departamento de Educação Básica da SME. O documento foi entregue a todos os professores ao final de 2012 após um ciclo de trabalho como nos revela o trecho a seguir:

As ações contaram com a participação dos educadores podem ser sintetizadas em reuniões, oficinas técnicas, análises de documentos da REM, elaboração e leitura de pareceres e diagnósticos e o Fórum de Educação: Refletindo sobre o Currículo,

realizado em março de 2012, que contou com conferências, workshops e mesas redondas. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 13).

O documento revela uma preocupação em “superar os impasses gerados entre o ensino tradicional de história e a implantação de propostas renovadoras com base temática ou eixos temáticos” e tem como foco

Estabelecer relações constantes, entre os espaços local, nacional e global, e entre o passado e o presente, ao mesmo tempo em que se prepara o aluno para entender como funciona e se organiza a sociedade de que ele faz parte (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 29).

Nesse sentido deixa explícita a orientação aos professores de que “novas abordagens” devem ser adotadas em substituição às práticas do período da História tradicional.

Para situar os educadores quanto à concepção e orientação metodológica do documento proposto, os autores chamam a atenção para a raiz etimológica da palavra matriz, originada de Matrix, que deriva de mater (mãe) do latim, considerando-a “portanto, simbolicamente, a origem, onde tudo tem início e de onde outras criações devem partir”. A partir daí, calcada na idéia de uma renovação do ensino de História a Matriz propõe a articulação entre os conteúdos a serem selecionados, os métodos escolhidos, os recursos didáticos disponíveis e os objetivos propostos, como tarefa do professor. Reforça que “o primeiro aspecto a considerar é a concepção que se tem sobre conteúdo, por ser decisiva na escolha do caminho, de como ensinar” (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 40). Dessa maneira, destaca a herança do legado da disciplinarização do conhecimento “com raízes numa organização clássica do saber acadêmico que data da criação da universidade ainda na Idade Média.” (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 17), propondo organização de conteúdos, com base nas disciplinas, de forma multi, inter e transdisciplinarmente.

No documento podemos observar a preocupação existente em sensibilizar, para os educadores, a trajetória do ensino de História, mais especificamente quanto às críticas à História Tradicional, cujo mote estaria na formação de patriotas e construção de uma identidade nacional homogênea, reforçada como herança do período de regime militar em transição ao início de um processo de redemocratização da sociedade com o ensino voltado para a formação de cidadão crítico, “capaz de atuar de forma crítica na transformação da realidade social, com vista à construção de uma nova sociedade”, chamando a atenção para o papel, na década de 90, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltado à organização didática para um modelo que permitisse aos alunos “um dimensionamento de si mesmo, dos

outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas” em detrimento daquele baseado na “ordenação cronológica de acontecimentos e na transmissão e memorização de fatos históricos”. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 30).

Interessante notar a narrativa de que, com vista à organização do documento por eixos temáticos e diante das dificuldades dos professores nesse sentido, viram-se em busca de outras referências que não as exclusivas dos PCN. Além da manutenção de algumas das práticas tradicionais na REM, no ensino de História, “recorreram às propostas historiográficas e pedagógicas introduzidas pela literatura didática de História”. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p.30).

Incorporando novas abordagens apresentadas pelos livros didáticos e promovendo experiências inovadoras baseadas em propostas de ensino menos expositivo e mais participativo, no qual o professor atua como mediador e o aluno é estimulado a construir o conhecimento, uma nova forma de se ensinar História foi sendo gestada na rede. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 31).

Diante do exposto, a Matriz propõe uma nova forma de tratamento didático considerando não ser razoável apenas a leitura e explicação do texto, seguidas de atividades de fixação desse conteúdo e verificação se o aluno compreendeu o assunto abordado, bem como propõe ampliar a idéia sobre “recursos didáticos” para além do livro didático do ano/série, pois nessa nova forma de trabalho, esclarece, o ensino de História apresenta uma especificidade tal, em relação aos materiais didáticos, pois podem ser ou vir a ser tratados como documentos, sendo o próprio livro, um importante documento histórico ao “interpretar o passado como uma construção histórica”. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 43).

A Matriz Curricular recorre à concepção de tempo histórico, representado pelos historiadores por categorias que marcam “o tempo intrínseco aos próprios processos e temas estudados, que não ritmados por fenômenos astronômicos ou físicos, nem pela idéia de progresso, mas pela especificidade do próprio processo.” (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 35).

Nessa direção, a concepção de sujeito também foi redimensionada. A proposta é não polarizar nem na valorização de personagens especiais das elites, nem em sujeitos impessoais como o Estado.

Além da memória nacional, das memórias institucionais, e das memórias contidas nos livros didáticos, outras memórias coletivas podem ser desenvolvidas. As memórias singulares dos indivíduos, de suas lutas e trajetórias pessoais, permitem o reconhecimento da pluralidade de sujeitos que fazem a História. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 38).

Em relação ao como ensinar História o documento chama a atenção para a importância da “concepção que se tem sobre o conteúdo, por ser decisiva na escolha do caminho, de como ensinar” além de considerar ser “necessário saber explicar os acontecimentos, analisá-los, interpretá-los e relacioná-los” a partir de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de conceitos de forma crítica. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 41).

De forma bem sucinta, o documento aborda sobre práticas interdisciplinares chamando a atenção para o posicionamento de dois estudiosos sobre o assunto; o de Ivani Fazenda ao “afirmar ser a interação (dentre diferentes disciplinas) a condição básica para a interdisciplinaridade” e o de Juarez Thiesen ao compreender interdisciplinaridade “como formulação teórica e assumida enquanto atitude” (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 44). Nesse sentido, o documento aponta para situações de aprendizagem desde a leitura de textos literários às atividades de estudo do meio sem, no entanto, explicitar metodologias e ou estratégias de ensino mais aprofundadamente.

Quanto à avaliação a Matriz aponta que o professor, além de avaliar se o ensino se faz contínuo, coerente, objetivo, comprometido com o aprendizado do aluno deve ainda verificar e avaliar “a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes, estabelecendo comparações com o que (os alunos) sabiam ou não, antes, durante e ao final do processo”. (MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 45).

O Plano Curricular é apresentado a partir de “expectativas de aprendizagem básicas em História” para as quais “agrupou-se um conjunto de habilidades que expressam a capacidade que se espera que o aluno desenvolva no processo escolar” como mostra o quadro a seguir:

Tabela 1 - Plano Curricular - Expectativas de aprendizagem

Habilidades	Expectativas de Aprendizagem
Desenvolver noções de tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir passado, presente, futuro. - Situar acontecimentos no tempo. - Organizar uma seqüência temporal cronológica (linha do tempo, seqüência de objetos, imagens). - Identificar acontecimentos/ períodos/ épocas históricas (Independência do Brasil- Era Vargas, Ditadura Militar, Grandes Navegações, Antigo Regime, etc.). - Distinguir permanências e mudanças. - Reconhecer diferenças e semelhanças entre épocas históricas (passado/presente). - Compreender as durações dos fenômenos históricos e ritmos do tempo.
Reconhecer e utilizar conceitos/ termos próprios à linguagem da História	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer conceitos e termos históricos utilizados nos textos (Feudalismo, Colônia, Imperialismo, Crise, Contexto, etc.). - Utilizar conceitos e termos históricos em suas produções.
Problematizar o passado	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar questões sobre o passado. - Propor indagações a partir de uma fonte documental. - Formular hipóteses e apresentar respostas aos problemas levantados.
Reconhecer diferentes versões, pontos de vista e narrativas sobre o passado	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a existência de diferentes pontos de vista sobre os acontecimentos históricos. - Identificar diferentes versões sobre os acontecimentos históricos. - Valorizar as diferentes histórias de indivíduos e grupos sociais. - Comparar diferentes versões, pontos de vista, e narrativas sobre o passado. - Argumentar sobre versões do passado.
Dominar procedimentos de leitura e interpretação de documentos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade de documentos históricos. - Extrair informações de um documento a partir de sua caracterização. - Identificar idéias, intenções, valores e conceitos. - Identificar autoria, natureza do documento, suporte e momento de produção. - Comparar documentos.
Expressar e comunicar idéias sobre o passado por diversos meios	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes formas para comunicar e expressar idéias (escrita, oral, gráfica e maquete). - Comunicar-se e escrever diferentes tipos de texto (relatar uma história, descrever um acontecimento, desenvolver uma narrativa, elaborar cartazes, construir murais, produzir registros). - Conhecer e utilizar-se dos recursos textuais escritos (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros, etc). - Intervir e atuar nas situações em que predomina a oralidade.
Valorizar princípios de convivência solidária e democrática	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar positivamente as histórias das diferentes culturas e etnias indígenas e africanas, das mulheres, dos povos do campo. - Identificar e combater estereótipos. - Respeitar a diversidade de opiniões. - Participar de debates, expor argumentos.

(MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 47-49).

Os eixos são apresentados ano a ano e com temas e conteúdos distribuídos bimestralmente, para os quais são destacadas “questões geradoras” e respectivas “expectativas de aprendizagem”.

Tabela 2 - Plano Curricular - Questões geradoras

Eixo	Questões Geradoras
Origens da Humanidade e Povos Antigos: poder, cultura e trabalho	<ul style="list-style-type: none"> -Qual a diferença entre História, memória e mito? - Por que História é uma ciência? - Qual a origem da humanidade/ - Como viviam os primeiros grupos humanos? - O que é a África? - O que é a América? - Quais foram os povos que se desenvolveram na África? - Quais foram os povos que se desenvolveram na América? - Como surgiram as civilizações e culturas da China e Índia? - Como eram essas sociedades no passado e como são hoje em dia? - Por que Grécia e Roma são chamadas de civilizações clássicas? - Como viviam os gregos antigos? - Como era a vida na Roma Antiga? - Qual o legado dessas civilizações para nós?
Europa e outros espaços: poder, cultura, sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - O que ocorre com a Europa após o fim do Império Romano? - O que é o islamismo? - Como era a África antes da chegada dos europeus? - Por que o feudalismo chega ao final? - Como se formaram os países europeus? - Por que a Europa se volta para os pensadores e artistas da antiguidade/ - O que leva à divisão da igreja católica na Europa? - Por que a Europa se lança em busca de novas terras? - Como era a América na chegada dos europeus?
Europa e outros espaços: poder, cultura, sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Como surgiu o mundo industrial? - Qual a origem das idéias de que todos têm o direito à liberdade, igualdade e fraternidade? - Como o Brasil surge como nação? - Como era o Brasil da época do Império? Como surge a República?
Europa e outros espaços: poder, cultura, sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Como explicar o uso da violência para dominar povos e territórios da África e Ásia? - Como explicar as guerras que ocorrem no século XX? - Qual a importância da Revolução Russa para o século XX? - Por que as democracias do mundo ocidental cederam ao avanço do totalitarismo? - Como o mundo ficou após a Segunda Guerra Mundial? - Quais são os principais pilares do mundo de hoje? - Qual é a posição do Brasil no mundo?

(MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA, 2012, p. 54-63).

O conteúdo, especificamente sobre História ou Cultura de África, nos anos finais do ensino fundamental da Matriz Curricular da REM indicado, visa subsidiar respostas às seguintes “questões geradoras”:

- Para o Eixo: Origens da Humanidade e Povos Antigos – poder, cultura e trabalho: O que é África? O que é América? Quais foram os povos que se desenvolveram na África? Quais foram os povos que se desenvolveram na América? (6º ano)

- Para o Eixo: Europa e outros espaços – poder, cultura, sociedade: Como era a África antes da chegada dos europeus? Como o Brasil surge como nação? Como era o Brasil da época do Império? Como surge a República? Como explicar o uso da violência para dominar povos e territórios da África e Ásia? (7º, 8º e 9º ano).

Adiante, discutiremos acerca das percepções dos docentes entrevistados sobre tal organização.

Por ora, avancemos na discussão sobre “gestão didática de conteúdos”.

Para Ambrosetti (2012), à interação entre professor e aluno em sala de aula, deve-se somar um terceiro elemento – o conhecimento. O “compromisso com o aprender e o ensinar que perpassa a trama de comunicações nessa relação” é o que permeará os significados atribuídos aos sujeitos envolvidos, ora na posição de quem ensina, ora na de quem aprende (AMBROSETTI, 2012, p. 80). Para autora, ao professor cabe conhecer seus alunos em suas particularidades e envolvê-los num processo de aprendizagem, enquanto ele próprio desenvolve sua prática docente cotidiana, também num constante processo de aprendizagem.

Marli André (2012) postula que para se promover um ensino para as diferenças “é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional, (...) aceitar as incertezas”, o que exige promover diferenciações e tratamento diferenciado, sob o risco de

Acirrar diferenças culturais, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição, competição, conflitos de toda sorte. (...) A diferenciação requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade a cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural. (ANDRÉ, 2012, p.19)

Partindo do mesmo posicionamento das autoras Ambrosetti (2012) e Marli André (2012) e da concepção de currículo acima exposta, é que analisamos a narrativa dos docentes acerca do ensino de História e Cultura Africana, enquanto co-autores da Matriz Curricular de História. Atentemos para a concepção de currículo refletida na gestão dos conteúdos e na prática de ensino.

Os conteúdos da Matriz são muito breves, muito simples, e não abarcam essas questões [a temática raça e etnia]. (Zulai).

(...) efetivamente, na Matriz Curricular, não me recordo dessa abordagem. (Enzi).

Entendemos nessas falas que as perguntas “temas geradores” não são reconhecidas como organizadoras do aprendizado, pois se assim o fossem, questões do cotidiano dos alunos seriam abordadas como “conteúdos de ensino”. Informações da comunidade local acerca da participação social e acesso a bens que deveriam ser comuns, seriam discutidas à luz da História – da leitura do presente á luz de fatos passados.

Podemos ler ainda que a educação étnico-racial está invisibilizada a ponto de não ser reconhecida historicamente, por exemplo, na “questão geradora”: “Como o Brasil surge como nação?”

Particpei da construção da Matriz de História, exatamente do texto que fala da questão indígena, da Lei 11645/08, complemento da Lei 10.639. Abordamos bastante sobre as matrizes africanas, mas nossa Matriz ainda é eurocêntrica. (Jamelia).

A percepção da Matriz Curricular como eurocêntrica é comum a todos os docentes entrevistados. As “questões geradoras” que demarcamos como possíveis enunciados, sob os quais poderiam ser problematizadas e discutidas os temas propostos pelas Diretrizes Nacionais, dizem respeito ao Eixo: Europa e outros espaços- poder, cultura, sociedade.

Quando a temática é percebida como podendo ser abordada, logo em seguida vêm as justificativas do por que não se é trabalhada no cotidiano.

E nossa Matriz, na verdade, é meio problemática porque não está pronta. Ela foi impressa às pressas naquele ano de 2012, falta discussão. Até tem espaço, só que pequeno. A gente tem que cumprir todo aquele calendário, toda aquela matéria, principalmente nos oitavos e nonos anos, tem que dar prova, tem que dar trabalho, tem que ensinar um monte de coisas e aí nessa pressão em cima de que o aluno tem que passar na escola Embraer e não sei o que mais, a gente não consegue lidar com essa questão. Se a gente quer fazer isso, na medida do possível, a gente tenta inserir em outros assuntos, principalmente quando se trata de Brasil Império, da escravidão, do Brasil República. (Kito).

Notamos a presença forte do conteúdo Brasil Império, Escravidão e Brasil República, porém, à primeira vista, tratados como fatos do passado, e não como narrativa histórica que repercute no cotidiano do aluno na atualidade.

Santos e Lima (2015) citam que estudos no campo do ensino da História constataram que métodos do século XIX se mantiveram por todo o século XX, “com a permanência de práticas derivadas do método mnemônico indicando a perpetuação de uma visão da história como a narração e/ou explicação prontas” (2015, p. 12). Acrescentam ainda que estudos de Carretero, Rosa e Gonzales (2007) apontam que no pós-1980, a questão da memória, e seu importante papel em História ao trabalhar constituição de identidades, entra em cena. No entanto, estabelece-se um conflito entre “duas lógicas”: “a racionalidade do iluminismo e a emotividade de identidade do Romantismo” que

Para os autores “ambas constituíram a estampa da história escolar e definem ainda hoje seus objetivos como cognitivos, dirigidos à formação do conhecimento das disciplinas, e sociais ou de identidade, destinados à formação da identidade nacional” (CARRETERO, ROSA e GONZALES, 2007, p. 14). Essas duas tendências têm, no final do século XX, se tornado cada vez mais contraditórias e difíceis de conciliar na prática escolar. (SANTOS e LIMA, 2015, p. 12).

No excerto a seguir constatamos a Matriz Curricular como um rol de conteúdos e não como campo de produção de conhecimento de si e do outro.

Na elaboração da Matriz conseguimos colocar alguns elementos, mas em momento algum foi foco. Em momento algum foi da maneira como deve ser, integrada à história. Ficou sempre como capítulo, como algo a ser trabalhado, mas não integrado à história. (Kesia).

O ensino calcado em elementos da história contada do ponto de vista do europeu é uma constante. Nosso colaborador Ayo chamou a atenção para a necessidade de um novo tratamento da História, como objeto de ensino no período escolar.

Considero que o documento tem muitos pontos positivos. É uma obra coletiva! Hoje se eu tivesse oportunidade de discutir seria pontual a reformulação para os anos iniciais. Do sétimo ao nono ano, falaria bastante sobre as adequações que devem ser feitas, não só relacionadas à lei especificamente, de 2003 e 2008, mas em relação ao que se discute da história praticada que deve ser, sobre como a gente pensa história na educação básica e, sobretudo com o que se discute hoje na academia sobre o que é história, historicidade, não só a questão ética, mas a questão do eurocentrismo! (Ayo).

Recorramos ao artigo de Santos e Lima, desenvolvido para o XVIII simpósio Nacional de História realizado em Florianópolis – SC em julho de 2015. Os autores falam em reeducação, pois pressupõem que já há uma educação para as relações raciais. Acrescentam que “a consciência do papel da disciplina escolar que constitui identidades dentro de um projeto nacionalista” não é elemento novo. Falar em reeducação das relações étnico-raciais significa falar de mudança de paradigma na escola implicando a mesma na promoção de fissuras, rompimentos e transformações, o que demanda maior proximidade entre a realidade do aluno e o ensinar.

Os autores por meio das investigações em educação étnico-racial se depararam com questões que apontam que nesse campo devem se articular instrumentais teóricos da Educação e da História, tornando-se central a “incorporação de saberes distintos em currículos adequados às realidades locais”,

A problemática da reeducação étnico-racial pode ser um caminho frutífero para se equacionar o distanciamento entre os eventos do passado e questões do presente, princípio fundamental para a História como disciplina escolar e central para o desenvolvimento do pensamento histórico. (SANTOS e LIMA, 2015, p. 1)

Para Santos e Lima (2015) a educação de relações étnico-raciais não exige apenas inclusão de disciplinas em currículos, mas sim a discussão ampla acerca dos fundamentos e o sentido da educação como um todo.

No caso especificamente dos cursos de licenciatura de ensino superior, vemos nascer uma série de indagações teórico-metodológicas que se colocam como desafios tanto para a produção acadêmica, como para as práticas docentes nas diferentes instituições que tomam para si a tarefa de ensinar História, exacerbando a necessidade e a urgência de interlocuções não só das questões que dizem respeito a aspectos teóricos, mas de maneira integrada àquelas relacionadas ao como formar no contexto de diferentes demandas formativas. (SANTOS e LIMA, 2015, p. 2).

Zulai nos contou que ao “trabalhar imperialismo e neoliberalismo no nono ano”, abordou sobre “o racismo científico do século XIX e a antropologia criminal”:

Apresentei essa teoria e levei para eles questionarem se ainda hoje a cor de pele continua sendo um fator, não de propensão ao crime, mas de racismo. Citei o exemplo da justiça, não só da brasileira, mas de outros países também, e perguntei se ainda hoje, em situações semelhantes, um branco e um negro têm o mesmo tratamento por parte dos policiais. (Zulai)

Indagado sobre como conduziu a discussão nos relatou que se reportou a vídeos atuais que circulam pelas redes sociais.

Discutimos sobre um vídeo no youtube, de uma pegadinha na qual tem uma bicicleta amarrada com corrente numa árvore, chega um rapaz branco que tenta de toda forma detonar a corrente pra pegar a bicicleta. Questionado por quem passa e vê a cena, ele justifica que a bicicleta é dele e que teria perdido. Várias pessoas o ajudam. Quando é um rapaz negro, na mesma situação, ninguém ajuda. Eles acham que o negro está querendo roubar a bicicleta. Eles então fizeram um monte de questionamentos. Até porque trabalho numa situação de periferia, e estas situações fazem parte do cotidiano deles. (Zulai)

A discussão e a aproximação de um fato histórico ao cotidiano de imediato produziram efeitos subjetivos. Zulai nos relata que os alunos “logo associaram [a situação] à experiência deles nos “rolezinhos” quando são barrados na porta dos shoppings”. E numa expressão de contentamento consigo mesmo “pelo dever cumprido” concluiu: “eles já sentiram na pele essa situação (...) só não tinham percebido que isso tem conexão histórica com a sociedade escravista do Brasil, e que uma coisa leva a outra.”

Para Santomé (2013) tal situação didática não é comum no cotidiano escolar, pois tende a ser diluída em estereótipos ou invisibilizada de acontecimentos históricos e culturais.

É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu estado atual de inferioridade. (...) Nas instituições de ensino não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. (SANTOMÉ, 2013, p. 164)

O silenciamento da realidade, neste caso, a experiência dos alunos ao serem barrados num shopping, tiraria a oportunidade dos mesmos de pensarem na situação como uma estratégia de grupos com mentalidade etnocêntrica – “mentalidades que tendem a tudo

explicar recorrendo a comparações hierarquizadas, ou a dicotomias exclusivas entre bom e mau”, que configuram ainda “uma das maneiras de construir e reforçar preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhe são impostas”. (SANTOMÉ, 2013, p. 165).

Nosso colaborador Enzi na ocasião da pesquisa atuava como Orientador Pedagógico e nos relatou o seguinte:

Algumas vezes vou à sala de aula e passo algumas atividades, por conta de falta de professor. Passo um documentário bem interessante chamado Vista Minha Pele. Trata-se de uma escola com os protagonistas negros e uma menina branca, a única branca que quer ser a miss da escola. Todos dizem que ela não conseguirá por não ter perfil esperado. Mas, tem uma amiga negra, que diz que ela tem que tentar. (Enzi)

Destacamos dessa fala dois elementos para pensarmos. O primeiro diz respeito ao caráter esporádico, ou “turístico” do tratamento didático dado à temática no cotidiano escolar, como expressa Santomé (2013). A temática não fez parte de um projeto ou uma sequência didática. Trata-se de uma situação isolada tanto do aspecto do ensino da história e cultura africana como da educação de relações raciais no cotidiano.

O segundo ponto que nos chamou a atenção foi a escolha deste filme como material didático, por este educador. Um educador negro. Ao longo de sua narrativa ficou explícita a posição de quem sofreu (ou sofre) a discriminação racial e, desse lugar, entende que pode ser um bom modelo para os alunos.

Eles perguntam: professor eu sou negro? Eu respondo: eu não posso dizer prá você se você é negro ou não; eu posso mostrar prá vocês exemplos de pessoas que são consideradas pretas ou pardas e obviamente são negras, aí vocês se identificam ou não com eles. (Enzi)

A situação de ensino conduzida por Enzi possibilitou, dentre outros aprendizados, a formação de conceitos e arcabouço simbólico para a constituição da própria imagem/identidade do aprendiz no ensino fundamental. As ciências biológicas demonstraram que geneticamente não existem raças, no entanto, o sentimento de pertença à raça enquanto construção social é importante, sobretudo no meio escolar, onde, nos diz Munanga (2013, p. 24) “não basta passar uma série de informações articuladas num linguajar conceitual ou científico, o importante é saber e poder se comunicar e não confundir a informação com a comunicação entre os seres humanos”.

Entendemos, como exposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial que abordagens como essa se constituem em desafios para profissionais negros e não negros,

já que o racismo não é problema apenas para pessoas negras. Aliás, como o excerto a seguir nos revela, há os que sofrem do racismo racial sem identificá-lo.

A gente tem alunos brancos e alunos negros. Nesses alunos negros eu não percebo uma identificação de caráter mais étnico. Eles se sentem diferentes, acredito, mas não sabem externalizar isso. Alguns alunos, principalmente os mais extrovertidos, têm brincadeiras como atribuir apelido - tipo o branco chama o outro de “áfrica”, de “neguinho” e eles não percebem o que está por trás disso. Não percebem o caráter de “anônimo” atribuído ao “neguinho”. Eles usam um apelido para o outro (negro). O branquinho tem nome. Os alunos encaram essa situação como uma forma de pertencer ao grupo, porque assim se sentem aceitos. Falta a eles uma coisa que falta a nós enquanto adolescentes, que é pensar mais na nossa condição de gente. Eles sentem certas questões raciais na pele, mas não conseguem teorizar sobre isso ainda. (Kito)

A falta de referenciais positivos, comprometem o reconhecimento do outro – negro como “modelo identitário”. Jamelia, também orientadora pedagógica nos relatou situação bem semelhante.

Um exemplo: um aluno falava do cabelo de uma negra. Perguntei-lhe: que cor você é? Ficou em silêncio, não respondeu. Ele também é negro! Aproveitei para lhe dizer que praticamente todos nós temos origem africana, pois, muito provavelmente alguém da nossa família, pertencia aos que foram escravizados. Fiz uma abordagem tentando resgatar isso pra ele que não é cor da pele que diz alguma coisa sobre caráter, e da necessidade de se valorizar a diversidade. Expliquei que não somos como os países asiáticos, que você olha e todo mundo parece igual! Nós somos totalmente diferentes e que a gente deve valorizar essa diversidade. (Jamelia)

Temos aí duas situações conduzidas por orientadores pedagógicos. Indagados sobre qual a repercussão de suas intervenções dentre os professores, ouvimos que para os “professores é muito difícil” por falta de conhecimento sobre como “lidar com a situação”.

Essa construção negativa do negro dificultou o trabalho na escola durante muito tempo e eu acho que ainda dificulta. Nós estamos em 2016, treze anos de percurso e a gente vê ainda muitos professores que têm dificuldade de abordar esse tema. No ano passado, como orientadora pedagógica, trouxe para os professores “o perigo de uma história única”, que é um vídeo de uma escritora africana que retrata bem isso – que a gente fica ouvindo só uma história e aquela história se repete tantas vezes que uma hora ela vira verdade. E a gente lida como verdade. (...) A gente tem que lutar pra que isso seja resgatado, pois tenho caso de alunos que negam a existência como negros. Ele não aceita. Eles não se declaram negros. É muito difícil! (Jamelia).

Munanga (2013) ao expor sobre sua experiência na formação de professores no Estado de São Paulo contou sobre sua percepção de que alguns educadores reagem negativamente à introdução da temática raça e etnia sob alegação de que se trata de introdução de um “racismo às avessas”. E que há também os que criticam a proposta de educação multicultural na sociedade brasileira, pois a consideram “uma sociedade de cultura e identidade mestiças e não diversas” e, ainda há os que “acham um absurdo falar ainda de raças, quando a própria ciência biológica já provou que a raça não existe”.

O Relatório CNE/CP/003/2004 esclarece entender por raça “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros”. E ter adotado a expressão “étnico-racial” para “marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor de pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural” africana, que por sua vez difere “em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena e europeia.

Hall (2013) nos diz do efeito “fixo” ao se falar de “raça” e da possibilidade de “mudança” atribuída à “etnia”, justamente pelas diferenças serem marcadas por características culturais e religiosas e não da ordem da natureza.

““Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é na natureza. Esse “efeito naturalização” parece transformar a diferença racial em um “fato” fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista.” (HALL, 2013, p. 76-77).

A questão racial invariavelmente aparece permeada pela condição social dos alunos. Conteúdos midiáticos de fácil acesso fomentam discussões se o professor se dispuser a tratar da temática.

Vejamos a condução de Kito:

Fiz um contraponto ao ver um aluno dizendo que muitas vezes os negros são mais racistas que os brancos. Falei que racismo não é coisa do João, do José, racismo é uma questão de estrutura de um país que vem desde a colonização, desde a escravidão. Expliquei que não tem como um negro ser racista porque ele não usufrui de estruturas de poder para reforçar isso na prática, ele não tem como excluir um branco de nada. Pode excluir um branco de uma festa, do bairro, da casa dele, isso é o máximo que ele pode fazer. Isso não é racismo. Racismo não é falar que o branco não sabe dançar, não é isso. Racismo é relação de poder, tem impacto na economia do país, na vida da população em geral, não de um ou de outro. Aí eu vi que ele ficou (Kito)

Indagado sobre quais foram as reações dos alunos Kito expõe que para ele nessa faixa etária, “os alunos do ensino fundamental ainda não têm maturidade para uma compreensão mais profunda”. Além disso, revelou certa descrença na educação escolar e no exercício profissional da docência. Contudo, relatou que segue na discussão até o aluno “ficar pensativo”.

Dependendo da sala, percebo alunos anestesiados pela estrutura da escola. Para esses, por ser um professor falando, na escola, quando queriam estar em casa dormindo ou na rua jogando bola, qualquer coisa que a gente fale não surte efeito. Nesses alunos é mais difícil chegar, mas tem aquele que é um pouquinho mais antenado e que tem um estranhamento quando a gente oferece um contraponto quando falam algo, que é uma reprodução do que ouvem em casa ou na mídia. Nesses casos a gente vê que há um choque inicial e com o tempo eles vão maturando sobre isso. (Kito)

Zulai no excerto a seguir aponta a complexidade em torno da questão racial. Em sua fala é perceptível “certa naturalização” das situações por ele citadas. Elas nos soaram como “fato e consequência natural” da e na vida de alguns.

Apesar de achar errada, a questão do racismo está meio que internalizada, em todo mundo e a gente não percebe. Por exemplo, tem a questão de zoar entre os alunos. E tem o tal cabelo ruim entre aspas. Tem a ver com quem tira sarro de quem tira sarro. Tem a ver com quem mora no bairro longe, que pega estrada de terra, que mora na roça, que mora nos sem-terra. Têm todas essas questões em volta da questão racial. A questão racial fica na invisibilidade. Não tem discriminação em relação à cor. Em relação a isso percebo que tem um freio, que de certa forma é um avanço, mas tem toda essa questão social em volta (Kito).

Para Darcy Ribeiro “a distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres dos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros” (1995, p.219). E quanto à distribuição e posicionamento das pessoas dentre as classes sociais, traz uma leitura, que embora o texto seja longo, vale ser lido por suas próprias palavras:

As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro a mesma atitude de desprezo vil. Para seus pais, o negro escravo, o forro, bem como o mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que desgastado era substituído facilmente por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformante é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa. (RIBEIRO, 1995, p, 221-222).

Promover situações de aprendizagem que possibilitem dar sentido à “questão geradora” da Matriz Curricular de História da REM, ou seja, refletir sobre “Como o Brasil surge como nação? Como era o Brasil da época do Império? Como surge a República? Como explicar o uso da violência para dominar povos e territórios da África e Ásia?”, pode constituir-se em situação de ensino da História do Brasil. Contudo, como enfatiza Bittencourt, “o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos” (BITTENCOURT, 2004, p. 20) e este é papel central a ser trabalhado quando se trata de questões étnico-raciais.

Entendemos, da percepção de Jamelia, no excerto a seguir, que para além do cumprimento do programa das disciplinas, aqui em particular, da disciplina de história, há que pensar na finalidade educativa da escola. Invariavelmente, a disciplina de história tem como objetivo promover “formação de cidadãos críticos”, para tal, Bittencourt chama a atenção para

o fato de que “a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões” (2004, p.20).

Na escola é perceptível um clima de racismo e discriminação principalmente, entre as crianças. Elas têm não só o preconceito racial, mas de gênero e em relação às meninas também. O preconceito é presente. Vejo que as famílias também são desprovidas de valorização de suas origens. Como não sabem da sua origem, elas negam, muitas vezes, o berço, não querem ser lembradas por uma coisa ruim, como ser descendente de escravo. (Jamélia)

A educação de relações étnico-raciais, que permeia toda a escolarização e portanto, todas as disciplinas, não tem como único ambiente favorável, as aulas de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Neste sentido entendemos a organização curricular da REM, um documento “com ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado “satisfatório” e em uma avaliação que evidencia o alcance de metas previamente definidas”, o que na análise de Moreira, são práticas próprias de quando se foca expectativas de aprendizagem. (2012, p, 27) como o modelo proposto pelo Ministério da Educação desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - fruto de política educacional com vistas a atender mercado de trabalho.

A seleção de conteúdos dos professores entrevistados se dá em função do “cumprimento de um programa”. Kito deu voz ao que os demais também apontaram:

A gente tem que cumprir todo aquele calendário, toda aquela matéria, principalmente no oitavo e nono anos, tem que dar prova, tem que dar trabalho, tem que ensinar um monte de coisas e aí nessa pressão em cima de que o aluno tem que passar na escola EMBRAER e não sei o qual mais, a gente não consegue lidar com essa questão. Se a gente quer fazer isso, na medida do possível, a gente tenta inserir em outros assuntos, principalmente quando se trata de Brasil Império, da escravidão, do Brasil República.(Kito).

A Matriz Curricular da REM, construída nos anos de 2010 a 2012 ilustra bem o modelo proposto pelo MEC, para o qual na análise de Moreira (2012) “as expectativas de aprendizagem não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, mas direitos dos estudantes” (MEC/SEB, 2012, p. 10), ao que o autor acrescenta, “devem expressar resultados” (MOREIRA, 2012, p. 36).

Contudo Moreira (2012) questiona o que também nos fez refletir acerca das narrativas de nossos colaboradores sobre o tratamento didático da educação racial. Ainda que o autor esteja tratando especialmente do Ensino Médio, na condição de consultor do MEC, no trabalho de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), consideramos que os apontamentos dizem respeito a toda a Educação Básica enquanto proposta de política

educacional para o país. Para ele ficou evidente “a preocupação com estabelecimento de padrões, desempenhos, patamares a serem alcançados, já que o Brasil ostenta índices particularmente baixos de qualidade educacional.” (2012, p. 38).

Quanto ao norte da prática pedagógica constituir-se em expectativas de aprendizagem, e o que isso retrata concluiu que:

O que se pode deduzir da análise do documento desencadeador da discussão é, inicialmente, a ambiguidade em relação à própria concepção de expectativas de aprendizagem. São tratadas, em diferentes momentos, como: conhecimentos, saberes, práticas, vivências, percursos formativos, resultados, referência para processos avaliativos, expressão de marcos experienciais, conceituais e atitudinais. Nesse conjunto não muito consistente de concepções, destaco a ênfase em resultados e a associação com a avaliação. (MOREIRA, 2012, p. 38).

Entendemos que o Parecer CNE/CP 03/04 ao propor uma organização curricular que abarque conteúdos culturais para o fomento ao combate ao racismo e discriminações, prevê que o mesmo ocorra por meio do desenvolvimento de consciência política e histórica da diversidade e fortalecimento de identidades e direitos. No entanto, as narrativas nos levaram a visualizar “apenas” atitudes não institucionalizadas no combate ao racismo e discriminação do que o censo comum qualifica como “politicamente correto”.

O posicionamento do educador, na tentativa de, diante de uma situação discriminatória oriunda de desigualdades nas relações sociais, em função de raça, etnia, classe, gênero etc a fim de, minimamente, problematizar a situação, e levar os envolvidos a entenderem a discriminação em jogo, é de grande importância, num ambiente em que se prioriza o respeito a ambas as partes. O acolhimento àquele na posição de discriminado, para que sinta que não é o responsável por tal situação é de suma importância num currículo que se projeta para o atendimento à diversidade e não à desigualdade no ambiente escolar.

Em nosso roteiro de entrevista para com os professores abordamos acerca de atividades desenvolvidas na escola destinadas ao tratamento da temática étnico-racial, valorização da estética negra, por exemplo. Em nenhuma das seis unidades isso ocorreria. Relataram-nos uma ou outra atividade no dia da consciência negra, como mostra cultural envolvendo trabalhos desenvolvidos por um ou outro professor que traz consigo a causa, a militância, e tais atividades, normalmente se restringem a participação de um grupo de Capoeira.

Quando uma ação nesse sentido acontece na escola é por ação efetiva de alguém, individual. Um professor que se mobiliza por aquilo. Um professor que se interessa pelo assunto, ou por ser militante, ou por sofrer na pele por ser oriundo desses grupos. Não há um movimento oficial da Secretaria ou do Ministério da Educação por uma ação efetiva para ser discutido sobre isso. Atribuo qualquer avanço nesse aspecto a ações individuais. E se o professor sai da escola, essa ação acaba. (Kesia).

Kesia se reportou a “professor militante” para falar daqueles que agem atentos a atos discriminatórios para torná-los objetos de ensino e conteúdo para discussão no cotidiano escolar. Ayo também se referiu à militância enquanto luta por uma causa e o quanto isso repercute no tratamento didático dos conteúdos em sala de aula. Sua narrativa foi em primeira pessoa: o militante.

Não precisa tratar de escravidão para se tratar de cultura afro-brasileira! Dá para tratar na Revolução Industrial. (...) Tenta-se apagar, [referindo-se à cultura do povo negro e ao que lhes fora negado] mas não se consegue, pois, a característica do meu povo é resistir sempre! E a resistência se dá em cada corredor, cada esquina, cada diálogo, em cada trejeito ou jeito, a cada aula! (Ayo)

Quanto à disciplina, comportamento dos estudantes brancos e não brancos, indagados os professores a falarem se percebiam diferenças em sala de aula, obtivemos a narrativa sob dois pontos. Kito creditou à indisciplina ao fato das famílias a valorizarem ou não na escola. Para ele, a ação de “familiares presentes” que atribuem valor e reconhecimento à escola e aos professores, resulta em alunos disciplinados independentemente de cor, gênero ou classe.

Kesia, por sua vez, ao ser convidado a pensar sobre uma possível relação ou não entre indisciplina e “raça”, prontamente lembrou-se da situação a seguir:

Tem um caso de sala de aula que acho muito marcante. Um aluno de sexto ano, de onze/doze anos de idade, negro, que dava muito problema em sala. Passei uma atividade para a turma e o chamei pra conversar coisas banais, para começar a criar um vínculo. Não era “pegação” no pé. Começamos a conversar numa boa e comecei a entrar nessa questão de como era ser negro e ele disse “eu não sou negro”. Eu já conhecia o pai dele, que por sinal tem uma identificação muito grande em relação à cor, dizia ser preto com muito orgulho, mas o garoto não! Ele não se reconhecia enquanto negro! Eu perguntei, “como assim que você não é negro, que cor você é?” E ele não respondia. Aliás, ele dizia, “eu não sou negro”. (Kesia)

Ao término de sua fala ele se propunha a pensar se este não teria sido um caso de “constante indisciplina” por questões afetivas de seu aluno. Kesia se pôs a pensar em quantas vezes esse aluno “ouve falar coisas negativas de negro”. Essa sua percepção nos levou a ler mais atentamente sobre um dos itens para reflexão dos profissionais da educação – Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola - aquele que propõe pensar a indisciplina como questão complexa a ser focada.

É importante considerar que, muitas vezes, a quebra e o desrespeito a determinadas normas e regras de convivência escolares pode ser um ato de resistência (reação) a um modelo de escola autoritário, desinteressante ou que não valoriza diferentes histórias, identidades, beleza e saberes; um pedido de socorro ou de atenção; uma reação a discriminações, a toda uma condição desigual de vida, à falta de perspectivas positivas, às condições de atendimento escolar (salas cheias, baixa qualidade do ensino, falta de profissionais etc). (BRASIL, 2013. P. 39).

Nosso colaborador, nitidamente, ao rememorar a situação descrita, teve um leque de outras leituras sobre o caso que narrava. Inclusive, a que o indagava sobre o que a escola oferecia a esse aluno como “modelo” identitário.

Pelo exposto, o fazer cotidiano exige do profissional reflexão sistemática e investigação sobre a própria prática, algo que demanda autocrítica sobre a experiência vivenciada para que as ações não se efetivem em improvisações e a mera transmissão de conteúdos não gere conflitos maiores.

Todos os seres humanos, no momento em que se encontram diante de outras pessoas com características físicas muito diferentes ou com outro idioma materno, ou com costumes muito diferentes, adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado; compreendem que compartilham uma certa visão do mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e de ser. (SANTOMÉ, 2013, p. 163).

A vida cotidiana no interior dos estabelecimentos de ensino constitui-se em situações de aprendizagem para além de conhecimentos acadêmicos e formação de conceitos em diferentes áreas, o que revela o papel de grande importância da prática docente a partir do encontro com o currículo prescrito.

Após esses cursos substituí a expressão negro escravo por negro escravizado. Parece que não tem diferença alguma, mas quando a gente fala para um aluno que ele é descendente de um escravo é muito diferente de falar que ele é descendente de uma pessoa escravizada. Porque escravo dá uma ideia de passividade, de que não houve resistência, de que é uma condição natural. Escravizado por sua vez, dá a ideia de uma condição momentânea. Quando a pessoa percebe isso e vê por trás quem era o escravizado, percebe sua grandiosidade. (Jamelia)

Promover a possibilidade de novas leituras acerca das diferentes culturas e refletir sobre a diversidade de valores, crenças, pautas de comportamentos, permite às pessoas, nas palavras de Santomé (2013), regular “o pertencimento a grupos sociais e assegurar a solidariedade entre si”, o que entendemos como possibilidade de ressignificações subjetivas e processo identitário, inclusive de bons docentes, antes meros “desenvolvedores de planos de ensino”, hoje na trilha daqueles que se realizam pessoal e profissionalmente na educação.

Retomemos a categorização de Santomé (2013) acerca de currículo, para acrescentarmos mais um elemento de análise das narrativas acerca da gestão de conteúdos. Para esse autor poderemos falar de um currículo turístico sempre e quando a temática da diversidade for trabalhada sob atitudes de: trivialização (superficialidade e banalidade); como souvenir (um dado exótico); ao desconectar-se da vida cotidiana; sob estereotipagem; sob

tergiversação (deformação ou ocultamento da história- objeto de marginalização ou xenofobia).

Santomé vê como uma das formas mais sofisticadas de tergiversação atualmente, quando ocorre a

(...) psicologização dos problemas raciais e sociais. Ou seja, tratar de buscar a explicação das situações de marginalidade baseando-se em análises que têm como centro de estudo a pessoa individualmente considerada ou as relações interpessoais, sem prestar atenção a outras estruturas. (SANTOMÉ, 2013, p. 169).

O excerto a seguir nos ajuda a ilustrar tal situação. Na condição de orientador pedagógico, Enzi expõe que é procurado por professores, que afirmam não “se sentirem confortáveis” em tratar de assuntos como raça, etnia, preconceito, gênero; que “consideram não poder tocar nesses assuntos, por serem muito delicados”, já que “muitos alunos podem estar vivenciando problemas domésticos muito parecidos!” Ao ser indagado sobre como conduz a formação desses professores, nosso colaborador assim a descreveu:

E eu lhes dizia: “então professor, seus alunos podem estar num ambiente conturbado e saber que está. Entender que aquilo ali tem que ser denunciado”. E mais, “assim como tem a gente (equipe gestora) ao perceber que um aluno sofre de maus tratos tem por obrigação comunicar os órgãos competentes, o professor tem sim que ler, se atualizar e se sentir capaz de fazê-lo”. Enzi).

A postura de distanciamento dos professores, frente a esse conteúdo cotidiano que serve de pano de fundo para se ensinar História, é notória.

Eu sempre falo que o fato deles (os alunos) não terem nascido num berço de ouro, não quer dizer absolutamente nada, só que o caminho deles é mais difícil. Se quiserem conquistar alguma coisa na vida, terão que trabalhar o dobro, terão que estudar o dobro. Falei aos alunos, em uma aula dessas, que têm cor de pele negra, que saibam que vão encontrar o dobro de dificuldade, o dobro de preconceito, porque assim, infelizmente, é a nossa sociedade. Eles tomam isso como motivação. Não estão acostumados a ouvir esse tipo de discurso. Estão acostumados a ouvir que não conseguem que são pobres, que são negros, que são de periferia. Sempre um discurso de inferiorização. (Zulai).

Santos e Lima (2015) apontam que um tratamento didático investido de sentido ao que se ensina em História, exige dos profissionais “um esforço maior de aproximação da realidade do aluno no cotidiano”. Trata-se de ir para além da apresentação de conteúdos exóticos sobre a cultura e história de africanos. Trata-se de refletir sobre o papel da escola na formação de identidades, dentre elas, a identidade negra.

Aqui, a população é de classe média baixa à classe média. Tem uma diversidade étnica até, mas não tanto quanto em outras escolas de São José, em bairros mais periféricos. A gente tem alunos brancos e alunos negros. Nesses alunos negros eu não percebo uma identificação de caráter mais étnico. Eles se sentem diferentes, acredito, mas não sabem externalizar isso. (Kito).

Nesse excerto, percebemos a “diferença” sendo tratada como negativa ou inferiorizada e não como constitutiva da identidade humana. Hall (2014) ao discorrer sobre identidade fala de sua constituição na relação com “o outro”, com o de fora, com o que não é igual. Nesse processo as diferenças emergem e produzem singularidades, ou seja, sujeitos. O autor, provocativamente se pergunta: “Quem precisa de identidades?” E responde: Os sujeitos. Os sujeitos como parte da cadeia discursiva, imersos na linguagem. Isto é, aqueles que falam; aqueles de quem se fala; aqueles para quem se fala. Identidade não é fixa, portanto. Assim também não o é o currículo, enquanto produção das e nas relações humanas.

Madeira e Costa (2012) se depararam com a autoidentificação dos alunos negros calcada em situações de desvalorização apesar da força da mídia com ações condenando o preconceito, a discriminação e a referência aos estereótipos negativos frente à figura da pessoa negra.

Essas impressões levam a crer que a realidade brasileira, no momento atual, reconhece as desigualdades, dado o papel da mídia, a força do movimento negro e de outras práticas antirracistas. Contudo, incentivar a autoidentificação dos sujeitos e a construção de implementação de medidas de combate ao racismo e fortalecimento ao perfil identitário negro, ainda se faz distante. (MADEIRA e COSTA, 2012, p. 335).

A prática docente e as situações de ensino tornam-se assim tão importantes quanto as políticas educacionais em âmbito local, regional ou global, uma vez que a relação professor-aluno-ensino-aprendizagem constitui processo de identificação e de formação identitária para discentes e docentes. Como foca Santomé faz-se necessário que “todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos” (2013, p. 171), acrescentamos ainda, discriminação e racismo, se convertam em assunto sobre e do cotidiano escolar.

A seleção de conteúdos ou proposta de sequências didáticas, tendo como objetivo didático, a educação étnico-racial, sequer foi mencionada. Contudo, as narrativas nos remeteram a apostar que das vezes que a temática fora abordada, fez sentido para cada um dos alunos envolvidos, assim como o fez para seus professores.

3- O posicionamento docente: identidade e diferença como produção sociocultural

Retomando a questão do multiculturalismo, apresentamos o questionamento levantado por Silva (2014). O autor nos situa quanto às questões do multiculturalismo tornarem-se centrais nas políticas educacionais dos anos 90 e meados de 2000. Em se tratando da política pública para a educação de relações étnico-raciais isso se torna mais evidente. Ainda que tratadas “de forma marginal” – como temas transversais, por exemplo – faz-se menção à diversidade e à diferença no currículo nacional, como legítimas questões de conhecimento.

Reconhecer a diversidade e a diferença simplesmente, para Silva (2014), não é o suficiente quando se pensa no currículo como campo de produção discursiva e constituição subjetiva a fim de dar condições dos sujeitos se tornarem conscientes, críticos e protagonistas da própria história. Portanto, não se trata de “abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural.” (SILVA, 1995, p. 96).

Nesse sentido, pensar em identidade - o que se é- e em diferença – o que não se é- se põe no centro da questão pedagógica para interpretação das diretrizes para a educação de relações étnico-raciais, nosso objeto de estudo. Partir da concepção de que a identidade e a diferença são construções sociais, que envolvem relações de poder, nos aproxima de uma pedagogia voltada para as questões cotidianas conflituosas, hostis e até mesmo violentas.

Recorramos às narrativas de nossos colaboradores para pensarmos no processo identitário como “efeito” das vivências ao longo da vida familiar e acadêmica e, como isso pode repercutir no cotidiano da docência.

Ayo ao ser indagado sobre sua relação com a temática étnico-racial como professor de História, se apresentou como sendo de família afro-brasileira e por isso justifica a temática lhe ser importante desde que “se entende” por gente. Este tempo, “desde que se entende por gente” assim é descrito:

Desde a reunião de pais na escola, ao ver meu pai ser tratado diferente e só depois de dez anos reparar por que ele foi tratado diferente! (Ayo).

A diferença não foi marcada somente na escola, mas lá que foi percebida e que o possibilitou ler situações na própria família. Ayo relatou que as músicas que ouvia e o corte de cabelo do pai foram marcantes na constituição da identidade de “não branco”, assim como a diferença de comportamento em festas familiares:

A relação em família - as conversas muito diferentes – a família de minha mãe é mais de brancos. [...] o jeito de se portar numa festa é totalmente diferente entre brancos e negros! (Ayo)

Ao nos relatar que “o importante que na formação da minha identidade, não ser branco sempre foi importante”, interpretamos que “não ser branco” sempre foi um problema. Um problema vivenciado quando presenciara o tratamento diferenciado ao pai, e que se deu novamente, mais tarde, também no ambiente escolar.

[Há diferenças] sim. E você vai racionalizando depois que se torna adulto quando busca na memória algumas lembranças. O importante é que na formação da minha identidade, não ser branco sempre foi importante, inclusive quando entrei no magistério isso também ficou muito evidente – eu não sou branco! O sistema deixa bem claro quando você não é branco. Por exemplo, você chegar na escola para ingressar e lhe perguntam: você veio para a manutenção? (Ayo).

Indagado sobre de onde viria a identificação a “não branco” Ayo respondeu que, por conta da “cultura do brasileiro” em “definir” o negro pela gradação da cor de pele, em muitas circunstâncias, ele é tratado na “condição de morenã” ou de “mulato”. Essas duas qualificações são “problemas”:

No aspecto sexual sou morenã, mas na hora de se fazer respeitado, intelectualmente, tem que se esforçar mais perante os colegas! Hoje não sou tão novinho, antigamente pensava que era por ser muito novo. Hoje percebo que há um forte viés racista. Há certas comprovações a serem dadas todo dia. (...) Quando você fala que sou negro, eles dizem, mas você é um tipo achocolatado, você é um mestiço, mulato. (Ayo)

Percebemos aí a o reconhecimento da diferença como natural, mas também a tensão com a questão cultural. O tratamento como “não branco” por características fenotípicas. Em 1995, Darcy Ribeiro assim concluía um estudo sobre classe e raça na formação do povo brasileiro:

Prevalece, em todo o Brasil, uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva. Ocorre, efetivamente, uma morenização dos brasileiros, mas ela se faz tanto pela branquização dos pretos, como pela negrização dos brancos. (RIBEIRO, 1995, p. 224).

No Brasil, o racismo incide sobre a cor de pele devido à mestiçagem não ser punida, mas louvada, segundo Ribeiro (1995). No entanto, isso não a exime de ser hostilizada. Para o autor:

O preconceito de cor dos brasileiros, incidindo, diferencialmente, segundo a matiz da pele, tendendo a identificar como branco o mulato claro, conduz antes a uma expectativa de miscigenação. Expectativa, na verdade, discriminatória, porquanto aspirante a que os negros clareiem. (RIBEIRO, 1995, p. 236).

O posicionamento como “não branco” de Ayo, também poderia ser lido como “não negro” se tomássemos a identidade como fixa e essencializadora. E é nessa perspectiva que Silva (2014) discute sobre identidade e diferença.

(...) as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. (...) As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral, oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade; identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2014, 1995, p. 75).

Se em 1995, Ribeiro tratava a identidade como “efeito do processo de assimilacionismo ou miscigenação”, Silva (2014) traz para discussão a questão do “hibridismo” por meio do qual, a identidade daí originada “não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2014, p. 87).

Enzi, narra o seguinte sobre “ser negro”:

O pior do racismo é que as pessoas não percebem que elas estão negando a humanidade do outro.(...)Para muitas crianças é difícil lidar com isso. Eu, adulto hoje, consigo. Passei por um processo de compreensão de quem eu sou, de entendimento e aceitação do que é ser negro e faço isso com meus filhos. (Enzi).

Ribeiro (1995) nos dá elementos para analisarmos a expressão, “o que é ser negro”, trazida à tona por Enzi para elucidar situações de seu cotidiano enquanto criança.

(...) o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa. (RIBEIRO, 1995, p. 222).

Livio Sansone (2004) ao concentrar estudos por meio de uma longa pesquisa em Salvador – BA nos traz mais recentemente que “há um grande esforço para tentar alterar a autoimagem com respeito à diversidade étnica” brasileira devido ao convencimento dos pesquisadores de que “o Brasil é ou deveria ser um país multicultural e talvez até multiétnico, apesar de sua celebração da mistura racial e étnica nos discursos oficiais e populares sobre o tecido da nação e seu povo.” (SANSONE, 2004, p.10). Para o autor as relações raciais no país têm um caráter informal na interação entre pessoas de cores e classes diferentes, “bem como uma ausência de distinções raciais claras”, contudo afirma que “a maneira como os membros dos diferentes grupos sociais vivenciam o mito da democracia racial ou a celebração da morenidade é a mesma” (SANSONE, 2004, p. 11).

No excerto a seguir, Enzi, relatou que quis ser professor e de escola pública para incentivar nos alunos a curiosidade sobre o porquê de tratamento desigual como os por ele sofridos quando a polícia fazia ronda em sua comunidade.

Eu cresci em várias comunidades no Rio de Janeiro. (...) Queria entender por que era tratado como um bandido se eu era uma criança que estudava; que tinha uma família que me assistia. Eu era um bom menino. (...) Eu sou aluno formado da primeira turma cotista da UERJ e quando eu entrei na faculdade eu vi um mundo totalmente diferente do que eu conhecia. (...) Eu fui o primeiro da família a se formar, a entrar na universidade pública. Engraçado que meus tios achavam que eu era preguiçoso. (Enzi).

Novamente, recorreremos a Silva (2014) para pensarmos, o quanto a compreensão sobre identidades não fixas, instiga discussões sobre as relações de poder e os processos de diferenciação cotidianos contínuos.

Jamelia nos traz outro ponto de identificação e diferenciação ao ser indagada sobre como a temática étnico-racial lhe provocou questões. Conta-nos que seu interesse “sempre esteve” voltado ao feminismo, por isso ter quisto estudar sobre as mulheres negras.

O tema que eu discuti na minha pós graduação foi sobre mulheres negras. Mulher de ganho negro. Na realidade eu queria falar das mulheres que foram abandonadas pelos homens por serem negras, mas não foi possível entrar por essa linha e eu acho que por ser branca muitas vezes eu não tenho credibilidade para falar de negro. É como se me perguntassem: “por que você está falando sobre isso se você não sofre isso?” (Jamelia)

O ponto de identificação, se assim podemos nos expressar, está na questão do feminismo e nas condições de abandono de mulheres negras. Para Silva (2014) esta é uma maneira de trabalhar a filosofia da diferença pelo “múltiplo” e não apenas do diverso.

A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2014, p. 101).

A prática docente e as situações de ensino tornam-se tão importantes quanto as políticas educacionais em âmbito local, regional ou global, uma vez que a relação professor-aluno-ensino-aprendizagem constitui processo de identificação e de formação identitária para discentes e docentes. Como Santomé, entendemos que se faz necessário que “todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se converta num vocabulário academicista,” (2013, p. 171), mas que se converta em assunto sobre e do cotidiano escolar.

Contudo, compreendemos a partir de Silva (2014) que, se o tratamento dispensado às diferenças for calcado na tolerância ao diferente, o posicionamento do professor pode

(...) variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é “estranho”, sem contudo, questionar as relações de poder e assim gerar outras “dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada”. (SILVA, 2014, p. 98).

A educação em relações étnico-raciais impõe aprendizagens a todo sujeito. Trata-se mesmo de uma reeducação das relações com vistas à consciência da multiplicidade cultural, do fortalecimento de identidades e do combate às situações de discriminação social e desigualdade na participação de bens socialmente construídos.

Tornar a cultura eixo central do currículo ou conferir uma orientação multicultural à própria prática docente são dificuldades reveladas nas narrativas de nossos colaboradores, assim como constatação de inúmeros pesquisadores no campo educacional. Moreira e Candau (2003) citam Connell (1993) para explicitarem o que não encontravam à época – e julgamos que não encontramos ainda hoje - nos cursos de formação docente:

Estamos ainda distantes do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. (...) o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157).

Portanto, trazer a cultura como eixo norteador do currículo implica reflexão sobre diferenças enquanto geradoras de desigualdades no cotidiano. Implica refletir sobre identidades e posicionamentos “produzidos” na cultura e para a cultura no costumeiro dia a dia. Faz-se necessário refletir sobre identidades sociais, como realça Hall:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26)

Se não há como conceber uma experiência pedagógica fora da cultura, então o desafio está em se promover espaços de discussão que reconheçam e valorizem as culturas e não uma cultura. Nesse sentido a “autoconsciência da própria identidade cultural” (MOREIRA e CANDAU, 2003) precisa tornar-se objeto de reflexão pessoal. Isso pode possibilitar a abertura para “desestabilização do modo como o outro é representado” e ainda, “desafiar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental” (2003, p. 162). Afinal este é um dos princípios que sustentam as diretrizes para a educação de relações étnico-raciais. Este posicionamento por parte do docente pode levá-lo a:

Confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, de modo a favorecer ao (à) aluno (a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos (às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 162).

Zulai ao nos relatar sobre seus antecedentes ofereceu um material riquíssimo para discussão sobre a “identidade nacional” do povo brasileiro. Ele, professor, traz elementos da diversidade, que nem sempre a proposta curricular contempla como objeto de ensino para os alunos. Ou, quando contemplados, o são sob a ótica eurocêntrica, nas palavras dos próprios docentes colaboradores, como vimos anteriormente.

Minha mãe tem descendência de italianos. Meu pai, que já faleceu, era bem moreno, negro. Apesar de eu não ter a pele negra, corre em mim sangue indígena, europeu e negro. Meu pai contava que meu bisavô caçou sua esposa na mata. Ela era índia. Minha origem é, assim, bem miscigenada como a de todo brasileiro. (Zulai).

Perguntado a Zulai se tinha algum costume que retratasse essa herança, ele nos respondeu: “Não. Minha família é inteira católica. Cresci dentro da tradição católica.” Entendemos que sem se dar conta, Zulai respondeu que não há costumes indígenas ou africanos, apenas europeus em sua família. Portanto, aquilo que socialmente é considerado a cultura valorizada. E essa nossa leitura é fortalecida pelo complemento de sua fala quando, numa manifestação de contentamento, afirmou: “Eu que saí. Os caminhos vão levando a gente para outros caminhos.” Zulai fala de caminhos, no plural e múltiplo. Sua experiência certamente lhe oportunizou proximidade à diversidade sociocultural e, como nos afirmou, sua busca por conhecimento acadêmico potencializou seu ser e estar no mundo de modo menos preconceituoso diante da realidade tão diversa e adversa de seus alunos como nos relatou.

Moreira e Candau (2003) nos chamam atenção para uma possibilidade ao desenvolverem um trabalho com docentes acerca da educação escolar e cultura:

Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 163).

A cultura escolar tende a não reconhecer, valorizar e refletir sobre as diferenças. E como vimos isso não é somente em relação aos discentes. A diversidade sociocultural dentre docentes ainda não se faz reconhecida, valorizada e tornada um disparador de tematização de práticas pedagógicas e socioeducativas. A cultura escolar ainda valoriza a igualdade enquanto

homogeneidade e assim, prevalecem categorizações que invisibilizam preconceitos e discriminações, das mais sutis às mais grosseiras, intensamente ofensivas.

Kito ao falar da composição racial da escola em que trabalha revelou que em sua unidade “há poucos, muito poucos” professores negros e que não há “diferenciação” no relacionamento entre eles, porém complementou sua fala nos dizendo:

Você me pergunta se temos professores negros, sim, temos bem poucos, e dentre nossas atuações não há diferenças. Há diferenças dentre os outros profissionais da escola, pois aí aparecem questões do “embranquecimento”, que é algo da pessoa com o passar do tempo, não enxergar a ela mesma como negra, como afro. (Kito).

O sentimento de pertença sociocultural, ou seja, a consciência da própria identidade racial dos professores, portanto deve ser objeto de discussão no interior das escolas. Refletir “sobre o lugar das pessoas negras e da cultura afro-brasileira em suas vidas e sobre como o racismo está presente na trajetória pessoal e profissional” (CARREIRA e SOUZA, 2004, p. 76) é fundamental para maior consciência e enfrentamento dos desafios cotidianos.

No documento Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola, de (CARREIRA e SOUZA, 2004), a Dimensão 5 ao abordar a atuação dos (das) profissionais de educação expõe sobre o enfrentamento da discriminação entre os próprios profissionais e propõe reflexão coletiva sobre as causas e os significados de tais situações e desdobramentos em ações pedagógicas.

Entendemos que, como “herdeiros” de uma educação voltada para a homogeneização, os docentes tragam consigo práticas em relação a si e ao outro, cujo horizonte se torna a pertença ao grupo social e culturalmente, reconhecido e valorizado.

Nesse sentido, pode haver o entendimento de que as diferenças – tidas como aspectos individuais e de ordem da natureza de cada sujeito, ou, como diferença de classe social – “devam ser superadas e a homogeneização é o que se pretende alcançar.”, como nos aponta Candau (2011, pg. 244). Para autora, “a cultura escolar continua fortemente pela lógica da homogeneização”.

Contudo, o cotidiano escolar atual revela uma realidade heterogênea e múltipla e assim como Moreira (2004) entendemos ser necessário oportunizar condições de fortalecimento do profissionalismo docente de modo a favorecer-lhe “autonomia para interpretar e aplicar políticas curriculares”, tais como as que visam o combate à discriminação e o racismo.

O fortalecimento da identidade docente perpassa pelo investimento no professor, em seu conhecimento teórico e de si mesmo inserido na tessitura das culturas – produzido nelas e as produzindo cotidianamente.



CONSIDERAÇÕES

O contato com a literatura acerca da educação das relações étnico-raciais possibilitou conhecer as histórias de movimentos sociais e da política educacional do país, antes inquestionáveis. Dito de outra forma, tais histórias passaram muito tempo despercebidas por falta de qualquer reflexão sobre seus porquês e para quês. Daí o símbolo da mudança preceder nossas considerações finais. Ao término deste trabalho a marca que fica é a mudança subjetiva, manifesta em ações objetivas no cotidiano, ao menos da pesquisadora.

Ao construirmos o projeto de pesquisa estabelecemos como objetivo, identificar como se expressa, no relato dos professores, a percepção sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e aqui registramos que as percebemos incipientes, ainda que tenham iniciativas no trato de conteúdos, no processo de ensino por meio da disciplina de História.

O Parecer do CNE/CP 003/2004 que subsidia a leitura e compreensão do texto da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, Resolução que instituiu as Diretrizes propriamente dita, não era de conhecimento dos docentes.

A narrativa dos professores apontou para uma percepção da Matriz Curricular de História, da respectiva Rede de Ensino, como eurocêntrica sem ênfase no ensino da História Africana e Afro-Brasileira e na educação de relações étnico-raciais. E houve por parte dos docentes, o reconhecimento da necessidade de tal temática ser objeto de investimento da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, foi apontada a necessidade de se rever o currículo da disciplina de História – na expectativa de uma abordagem mais crítica em que se valorize a historicidade do que se é ensinado na escola.

Diante disso, pudemos constatar que a articulação da Lei 10.639/03 com o currículo desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental da REM ocorre de forma não sistematizada. O que de fato ocorre não é uma prática da instituição escola, mas sim resultado do envolvimento de um ou outro professor em momentos pontuais ao desenvolver os conteúdos de sua disciplina, ou, ao mediar uma situação conflituosa dentre alunos - o que não ocorre em todas as situações percebidas como discriminatórias.

Além disso, podemos concluir que as intervenções podem não ocorrer justamente pela falta de reconhecimento das situações como discriminatórias ou racistas. A análise das narrativas reforça a necessidade de professores reflexivos e mobilizados a saberem mais sobre

a Educação, sobre a própria disciplina de sua graduação, sobre as políticas públicas, como meio e possibilidade de melhores intervenções no cotidiano escolar.

A reivindicação do Movimento Negro pela inclusão de políticas e valorização das culturas afro-brasileira e africana visando fomentar, a pertença étnico-cultural, as condições de igualdade de direito, a inserção no mercado de trabalho e o acesso à educação de qualidade, ainda não se efetivou no cotidiano escolar. Estes temas não se tornaram objeto de reflexão docente na Educação Básica.

Na Educação Superior, tal conteúdo também não compõe satisfatoriamente os cursos de licenciatura. Aos interessados restam os cursos de especialização a título de “formação continuada” na docência, como nos apontaram pesquisadores e coordenadores de cursos na nesta área.

Atualmente, parece haver um conflito entre os princípios filosóficos da política educacional e a educação. Um currículo organizado sob a perspectiva de “expectativas de aprendizagem” como meio para se “medir” a performance de professores e alunos quanto a escolarização, tende a não contemplar a educação das relações étnico-raciais, uma vez que esta tem a marca da singularidade cotidiana local como conteúdo a ser abordado pelo menos a título de conhecimento prévio do aluno. O projeto político pedagógico de cada unidade escolar assume papel importantíssimo e crucial na tarefa da educação das relações raciais, ao mapear sua comunidade, sua história, suas necessidades, suas expectativas por meio de efetiva participação no contexto educacional.

Relações étnico-raciais são dadas no e pelo encontro de múltiplas culturas nas relações. A performance almejada (percentual de descritores/habilidades alcançadas), tem por base atender a um mundo e mercado de trabalho globalizados. Estabelece-se, assim, um conflito entre a educação em seu caráter mais amplo e abrangente e, a escolarização como processo instrucional objetivando a capacitação em leitura, escrita e resolução de cálculos.

Assim como Moreira (2012), acreditamos que com a ênfase exclusiva no resultado escolar satisfatório – entendendo como resultado satisfatório, o atingir, minimamente, as pré determinadas expectativas de aprendizagem – “não (se) contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor” (MOREIRA, 2012, p. 27).

Do professor, deve partir a investigação acerca da seleção de conteúdos de sua disciplina em consonância com o projeto político pedagógico, resultando em planejamento que contemple o porquê e para que dos objetivos propostos no percurso do processo de ensino e aprendizagem.

O fomento aos princípios da educação para a consciência política e histórica da diversidade, para o fortalecimento de identidade e de direitos e para efetivação de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, passa pelo fortalecimento do profissionalismo docente como vimos ao longo das análises aqui documentadas.

Por conseguinte, fortalecimento do profissionalismo docente se constitui em reconhecimento e valorização da profissão, investimento na formação inicial, continuada e no conhecimento especializado e desenvolvimento da identidade profissional.

Entendemos como Morgado (2011) que identidade profissional é constituída de valores e das experiências de cada docente ao longo de sua trajetória, e como tal, “se constrói e (se) transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida” (2011, p. 798) em decorrência dos múltiplos aspectos que se entrecruzam e se interpenetram num dado contexto histórico-social.

A imprevisibilidade do cotidiano nos tempos atuais convoca o docente a apostar em suas incertezas, desde que, sua autonomia curricular lhe seja garantida e sua liberdade e responsabilidade prevaleçam em detrimento ao “dar aulas” corriqueiras. Contudo autonomia, também passa pelo processo identitário, que é permeado pelas experiências pessoais e coletivas, pelo saber do dia a dia e pelo conhecimento especializado, como enfatizam pesquisadores na área de formação docente, (LUDKE e BOING (2004); ROLDÃO (2007); MARCELO (2009); MARCELO e ANTUNES (2009); CANDAU (2011); MORGADO (2011); MOREIRA (2012).

Entendemos como Marcelo “o desenvolvimento profissional (como) um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” no cotidiano e no processo de formação contínua (2009, p. 11). E como tal, apostamos que a identidade profissional, por meio do desenvolvimento profissional, possibilita processos de mudança e de melhoria pessoal e do exercício da profissão.

Naquilo que diz respeito especificamente à educação das relações étnico-raciais, a narrativa dos docentes nos apontaram tanto o caminho já percorrido, quanto o longo percurso a ser trilhado. Encontramos professores buscando formação na área por interesse e necessidade própria. Encontramos algumas ações individualizadas promotoras de reflexões sobre a história da formação do povo brasileiro, assim como, algum olhar crítico frente ao material midiático veiculado seja por seu caráter discriminatório ou por sua intenção educativa contra o racismo. Entretanto, situações em que ocorreram e ocorrem xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios ainda não se tornaram objeto de ensino, ou tema gerador de discussão no cotidiano escolar. Tais situações, naturalizadas, podem reforçar relações

desiguais pautadas na diferença de cor de pele, de cabelo e de outras características físicas ou culturais. Em meio a esta complexa relação percebemos como nos aponta os Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (CARREIRA e SOUZA, 2004), mais, o silêncio docente por omissão, por temer causar mais constrangimento e por não saber lidar com a situação, e, menos, por concordar com o ato em si.

Na Rede de Ensino Municipal, os docentes revelaram não reconhecer na Matriz Curricular de História, um currículo promotor de educação de relações étnico-raciais. Também relataram a falta de material didático pedagógico e de formação continuada na área. A crítica à apresentação dos conteúdos derivados de uma visão eurocêntrica foi explícita em todas as narrativas. As narrativas nos permitiram verificar que o professor, independente da temática étnico-racial, carece de formação quanto à metodologia e didática no ensino escolar da disciplina de História. Bem como, de melhor explorar e potencializar a própria Matriz do município.

A saída para tal situação é vislumbrada, pelos professores, por meio de participação em cursos de formação na área. Cursos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Disso, entendemos que não há, portanto, uma reflexão sobre a organização do sistema de ensino e sua base político-filosófica enquanto promotor de política pública educacional. A temática é vista como mais um conteúdo pertinente ao ensino fundamental, no ensino dos conceitos e fatos históricos. Não se questionou discutir as bases filosóficas do currículo da REM ou do projeto político pedagógico das unidades escolares de modo a se efetivar uma educação, inclusive racial, de qualidade. Este posicionamento em si inviabiliza uma educação voltada para a diversidade de comunidades, povos, tradições e culturas presentes no cotidiano escolar nos dias atuais.

O reconhecimento da diversidade humana passa pelo reconhecimento de identidades não fixas, inclusive da própria subjetividade enquanto ser, do e, no mundo. Ou seja, é imprescindível a posição de alguém que lida com a concepção de “identidades sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.” (HALL, 2014, p. 108). Assim, o posicionamento docente também requer fluidez e “movimento”- pesquisa, reflexão, busca, investimento pessoal. A educação de massa, contudo, e ainda assim para a diversidade de povos, tradições, culturas e territorialidades, cada vez com mais possibilidade de inter-relação, devido aos deslocamentos provocados pela globalização na modernidade, exige novos saberes. Para Hall, não há como “garantir o pertencimento cultural” singular, assim como para Sansone (2012) somos indivíduos sujeitos às identidades que podem se cruzar e, inclusive, se conflitarem entre si. Não temos mais

garantias de salas homogêneas, de etapas de ensino para aprendizagens hierarquizadas, de conhecimentos válidos no *ad aeternum*, a incerteza como mola para o devir exige ampliação de diálogos com outras disciplinas e com as grandes áreas de conhecimento.

A educação do presente, que já foi futuro de uma época anterior, requer o que Morin aponta como “saberes “fundamentais” a serem tratados em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade, nem rejeição”. Para o autor é preciso conhecer o conhecimento e promovê-lo de modo a apreender os “problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”; é preciso o conhecimento sobre a condição humana, a identidade terrena complexa e comum a todos; é preciso conhecer sobre a história da era planetária em que há a interdependência entre as partes, sem contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Daí decorre a necessidade de se conhecer acerca da humanidade e focar no estudo das causas e raízes do racismo, da xenofobia, do desprezo, contribuindo para o desenvolvimento de uma ética do gênero humano, ensinada não pela moral, mas “pela consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie.” (MORIN, 2000. p. 13-14).

Dessa maneira, assim como para esta pesquisa uma mudança foi necessária - o que ocorreu, pois a experienciamos - resta pensar a mudança que está acontecendo e a que ainda precisa ocorrer nos cursos e espaços de formação dos professores, nas salas de aula e nas relações cotidianas dos alunos. De qualquer forma, o foco na educação étnico-racial enquanto política pública mostra-se em um duplo: de um lado a conquista de movimentos e lutas. De outro, os limites para sua universalização. Ou seja, a partir dela podem-se estabelecer cobranças, que indicam caminhos a serem criados, e debates a serem enfrentados.

Como vimos, quem não sabe, pode aprender. A educação e a aprendizagem são para e por toda a vida. Na cadeia de relações cotidianas, construímos elos que ora nos aproximam, ora nos distanciam de determinadas situações. De qualquer maneira, ela - a cadeia de relações - nos torna parte de um todo interdependente e diverso. Um todo múltiplo. Algo que permite mudanças, que por sua vez, retroalimentadas pelo e no passado, fazem o presente. E assim, oportunizam um futuro, quiçá mais humano, justo e equânime.

REFERÊNCIAS

- ADRINKA. Símbolos Africanos. Disponível em <http://afrobrasileiros.net.br/det.asp?cod=87&caminho=mulher> acessado em 19 de setembro de 2016
- ALBERTI, V. Ouvir contar: textos em história oral. Editora FGV. Rio de Janeiro, 2004.
- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade na sala de aula. In: ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, Editora Papyrus, 2012, p. 73- 94.
- ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, Editora Papyrus, 2012, p. 11 - 24.
- AZEVEDO, C. B. **Educação para as relações étnico-raciais e ensino de História na Educação Básica. Saberes**, Natal, v. 2, n. especial, jun. 2011.
- BALL, J. S. **Diretrizes políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BINTTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. Contexto. São Paulo, 2004.
- BONI, M. E. **Pontes da Memória: histórias da nossa gente**. Prefeitura de Jundiaí: Prefeitura de São Paulo, 2013.
- BONI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. Cotia, SP. Ateliê Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Formação de Professoras/ES em **Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – Curso: Gênero de Diversidade na Escola. Módulo 4 – Relações Étnico-Raciais**. Unidade 1. Texto 2. Ideologias do Estado nacional. <https://gdeufabc.wordpress.com/4-relacoes-etnico-raciais/ii-desigualdade-racial/>
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais**, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, pg 240-255, jul./dez. 2011.
- CARREIRA, D. e SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo, Ação Educativa, 2013.

DAMATTA, R. **Relativizando**: Uma Introdução à Antropologia Social. Petrópolis, RJ. Vozes, 1981.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros**: narrando a alteridade na cultura e na educação. http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/o_nome_dos_outros.htm

FERREIRA, C. A. **A avaliação das aprendizagens no ensino básico português** e o reforço da avaliação sumativa externa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar., 2015.

GAUTHIER, C. e TARDIF, M. **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Editora Vozes, Petrópolis, 2014.

GIROUX, H. A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis, 2013. p. 61 – 82.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAE, v. 17, n.1, p. 109-121, jan. abr., 2011

GONÇALVES, L. R. D. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente**. 2011. 130 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GONÇALVES E SILVA, P. B. **Aprender, ensinar relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489 – 506, set. / dez. 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

HALL, S. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, v. 22, n. 2, p. 15–46, 1997.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014, p. 103 – 133.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 2, n. esp., jun. 2011

LUDKE, M. e BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159 – 1180, set. / dez. 2004.

MADEIRA, M. Z. de A. e COSTA, R. G. **As relações étnico-raciais e a implementação da lei 10.639/03**. Revista Políticas Públicas, São Luiz, v. 16, n. 2, p. 329-339, jul./dez. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. *Revista de Ciências e Educação*, n. 8, jan. /abr. 2009.

MARCELO, C. e ANTUNES, C. **A identidade docente**: constantes desafios. *Form. Doc.* Belo Horizonte, v. 01, p. 109 – 131 ago. / dez. 2009.

MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA. Rede de Ensino Municipal, v.1 São José dos Campos, Ensino Fundamental, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. e RIBEIRO, S. L. S. **Guia Prático de história oral** – para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro, DP & A Editora, 2004.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, utopia e pós modernidade 1**. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História. Brasil on -line, 2014. Disponível em ojs.fe.unicamp.br Acessado em Nov. 2016.

MOREIRA, A. F. B. **Em busca da autonomia do docente nas práticas curriculares**. *Revistas Teias*, v. 13, n. 27, p. 27 – 47, jan. / abr. 2012.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação Escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156- 168, mai./jun./jul./ago./ 2003.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Org.) **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentido e (im) possibilidades. *Ensaio: aval.pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793 – 812, ou. / dez. 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, São Paulo; Brasília – DF, UNESCO, 2000. Disponível em <http://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>

MONTEIRO, R. B. **Limites da formação de professores para a educação anti-racismo no contexto das reformas educacionais dos anos 1990**. In: MULLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Editora Alternativa, Niterói, 2013. p. 63 - 78

MULLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Editora Alternativa, Niterói, 2013.

MULLER, M. L. R. **Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei 10.639/2003**. In: SOUZA, M. E. V. (Org). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei N. 10.639/2003*. Rovellet, Rio de Janeiro, 2013.

MUNANGA, K. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 06 – 14, jul. / out. 2012.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20 -31, dez. 2015.

MUNANGA, K. **Educação e Diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro**. In: MULLER, T. M. P. e COELHO, W. N. B. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Editora Alternativa, Niterói, 2013.

OLIVEIRA, O. V.; MIRANDA, C. **Multiculturalismo Crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na escola Sarã**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 67-81, jan./fev./mar./abr. 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Pontes Editores, Campinas, SP, 2013.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso, Imaginário Social e Conhecimento**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, E. **A análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil**. Disponível em <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf> em Acessado em mai. 2015.

PEDROZO, J. D. E LIMA, M. F. **A Pesquisa em Educação: Conceitos e Caminhos Metodológicos**. Disponível em http://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_54.pdf

PINHO, O. A. e SANSONE. L. (Org.) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador, ABA EDUFBA. 2008. Disponível em www.edufba.ufba.br/2011/12/raca-novas-perspectivas-antropologicas-2a-ed/

RIBEIRO, S. L. S. e PINHO, H. **Um estudo sobre a legislação recente: negro, direitos, diversidade e educação**. Revista Ciências Humanas: Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU, v. 8, n. 2, edição 15, p. 3-38, 2015.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas e direitos humanos**. Revista USP, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./mai. 2006.

PORTELLA, T. P. **Relações raciais e políticas educacionais em São Paulo**, possibilidades e impasses do Art. 26 A da LDB: Ações e visão das gestoras do Núcleo Educação Étnico-Racial da SME. 2014. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

PORTELLI, A. “**O que faz a história oral diferente**”. Proj. História, São (Paulo, (14) fev. 1997, pp. 31-32.).

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

RIBEIRO, S. L. S. e CARVALHO, M. L. M.. **História Oral na Educação**: memórias e identidades. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

RODRIGUES, D. e RODRIGUES, L. L. **Formação de Professores e Inclusão**: como se reforma os reformadores? Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 41- 60, jul./set. 2011.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br>

ROLDÃO, M. C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan. / abr. 2007.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis, 2013. p. 155 - 172.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais, culturas e identidades negras no Brasil. Salvador, EDUFBA, Pallas, 2003.

SANTOS, L. e LIMA, M. **E se nem todos os caminhos levassem à Roma?** (Ensino de História e Reeducação étnico-racial). Disponível em www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39. Acessado em 24 out. 2016.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos CEMPEC, São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2014.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO T. M. **Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos**. Educação e Pesquisa, Brasil, v. 39, n. 1, p. 127-143, mar. 2013. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53047>>. Acesso em: 19 Jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100009>.

SILVA, R. C. M. **Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade “Julio de Mesquita Filho”, Franca- SP, 2013.

SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. . Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2003.

SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. M. (Org.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Editora Vozes, Petrópolis, 1995.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. **Há algo novo a se dizer sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo?** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 33, n. 120, jul./set. 2012.

SIMON, R. J. **A pedagogia como uma tecnologia cultural**. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013. p. 61 – 82.

UFSCAR. **“As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania”**. Jornal da FAI. Entrevista professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. <http://www.fai.ufscar.br:8080/FAI/noticias/201cas-relacoes-etnico-raciais-precisam-ser-reeducadas-para-que-de-fato-todas-as-pessoas-possam-exercer-plenamente-a-sua-cidadania201>

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T., HALL, S. e WOORDWARD, K. (Org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Eixos Norteadores da Análise Documental da Matriz curricular da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos

1. O tratamento metodológico da Disciplina de História;
2. O tratamento didático em relação às questões étnico-raciais para a prática docente;
3. Os objetivos expressos no documento.

Roteiro

I- Contexto Histórico

1. Como a MCH foi construída?
2. Quando?
3. Quais foram os participantes na elaboração da MCH?

II- Caracterização da Área / Disciplina de História

4. Qual (ais) princípio (s) sustenta(m) a concepção pedagógica da matéria/disciplina?
5. Que método de ensino foi proposto para a disciplina?
6. Quais pressupostos didáticos sustentam as orientações metodológicas apresentadas?
7. Qual o tratamento (pedagógico/didático) dado às questões étnico-raciais?

III- Expectativas de Prática Docente

8. O que a MCH revela esperar dos professores?
9. Quais os critérios/indicadores de avaliação, sobre a prática docente, expressos na MCH.

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Eixos Norteadores da Análise Documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

1. O tratamento metodológico da Disciplina de História;
2. O tratamento didático em relação às questões étnico-raciais para a prática docente;
3. Os objetivos expressos no documento.

Roteiro

I- Contexto Histórico

4. Como foi construída?
5. Quando?

II- Caracterização da Área / Disciplina de História

6. Qual (ais) princípio (s) sustenta(m) a concepção pedagógica da matéria/disciplina?
7. Que método de ensino foi proposto para a disciplina?
8. Quais pressupostos didáticos sustentam as orientações metodológicas apresentadas?
9. Qual o tratamento (pedagógico/didático) dado às questões étnico-raciais?

III- Expectativas de Prática Docente

10. O que as Diretrizes revelam esperar dos professores?

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Eixos Norteadores da Entrevista

1. Percepção sobre questões étnico-raciais no contexto familiar e social mais amplo;
2. O tratamento didático em relação às questões étnico-raciais na prática docente.

Nome, idade, sexo e raça: _____

Roteiro**I- Família, Identidade e Tradições**

1. Qual sua origem familiar?
2. Quais as tradições familiares? (festas, casamento, ritos religiosos, brincadeiras)
3. Como foi a experiência escolar na Educação Básica? (alguma lembrança acerca do tema raça e etnia?)

II- Formação e Exercício Profissional

4. Como foi a formação profissional? (lembrança de experiências em situações que o tema raça e etnia aparecem?)
5. Nos locais de trabalho, se depara (ou) com questões étnico-raciais?
6. Você poderia citar uma situação (ou mais) em que a questão étnico-racial surgiu em seu cotidiano de trabalho como um desafio?

III- Cotidiano Escolar

7. Qual a composição étnica de sua sala/escola?
8. Quais suas percepções acerca das relações étnicas em sala de aula?
9. Como você lida com as questões étnico-raciais no cotidiano da prática docente? (tratamento didático: escolha de conteúdo, seleção de materiais e procedimentos de ensino, exemplo de atividades desenvolvidas)
10. Você poderia descrever práticas pedagógicas específicas desenvolvida por você ou por outros educadores que lidem com a questão étnico racial?

IV. Reflexões

11. Já havia pensado em questões sobre relações étnico-raciais? Quando?

ANEXO I- MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Eliana Sodré Mendes

MEMÓRIAS DE UM PERCURSO
EM PERCURSO

Taubaté – SP
2015

Eliana Sodré Mendes

Memórias de um percurso em percurso

Memorial apresentado para obtenção do Certificado de Especialização pelo Curso Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Programas de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Políticas Educacionais e inclusão escolar e seu impacto no contexto escolar.

Orientador: Prof. Dra Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Taubaté – SP
2015**

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos que comigo trilham esse caminho, ainda que em tempo e espaço diferenciados.

Gratidão.

[O tempo] É a reunião daquilo que já experimentamos como realizado, sendo que o passado, imediato, está intimamente ligado ao presente, do qual é parte, enquanto o futuro nada mais é que a continuação daquilo que já começou a acontecer no presente, não fazendo nenhum sentido a ideia do futuro como acontecimento remoto desligado de nossa realidade imediata. (MBITI, 1990)

RESUMO

A escrita de um percurso em percurso, sob a forma de um memorial, traz ao leitor a narrativa de um sujeito ancorado num tempo do porvir. Logo na introdução é possível perceber esse lugar de “ainda em construção”. Portanto, trata-se da memória de um percurso apenas iniciado, percorrido por meio de uma contação atual de como se pode olhar para o já vivido, e como hoje, seu sentido é vivenciado. O percurso de um percurso, narra sobre o desejo de saber e as diferentes fases de uma vida ainda vivida além de problematizar escolhas e trajetos percorridos. Ao final, por ora, apresenta uma reflexão acerca da construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: **Memória. Desejo de saber. Identidade Profissional**

LISTA DE SIGLAS

CME	–Conselho Municipal de Educação
LDB	–Lei de Diretrizes e Bases
REM	– Rede de Ensino Municipal
SME	–Secretaria Municipal de Educação
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	123
2 PERCURSO DE FORMAÇÃO.....	10
2.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA: DA INFÂNCIA À JUVENTUDE	10
2.2 O MAGISTÉRIO, A MATERNIDADE: O INÍCIO DA VIDA ADULTA	11
2.3 AS CIÊNCIAS SOCIAIS E, O COTIDIANO DOMÉSTICO E A ESCOLA ..	14
2.4 O ENCONTRO COM AS DIFERENÇAS E A BUSCA POR PSI(S)	16
2.5 O MOVIMENTO PELA INCLUSÃO	18
2.6 A VIDA E SUAS EXIGÊNCIAS	20
2.7 A MARCA DE IMPREVISIBILIDADE DA VIDA.....	21
3 REFLEXÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	23
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita de um memorial percebo que sou uma mulher de pouca memória, mas de intensa vivência em meio século de vida.

Há alguns anos me defino como alguém que não se permite um ponto final. Apenas reticências. Talvez por num dia, há alguns anos, perceber que o significado das coisas, se transforma em função do tempo, espaço e das relações. Da mesma forma, dos fatos, pode não se lembrar, mas de seus efeitos, do que representaram e podem vir a representar, disso não é possível se livrar!

Apostar na convicção de que as coisas se constituem em algo, no depois de vividas, faladas ou pensadas; de que o desejo é irrealizável em si mesmo, pois desencadeia outro e outro; de que as dores, são de cada um; de que a realidade é individual; ao mesmo tempo em que liberta, nos aprisiona na expectativa do porvir, do vir a ser. Isto promove um viver no hiato, entre algo dado e algo a ser conquistado.

E desta maneira, o percurso pessoal e profissional se retroalimentam ao longo desses anos. A condição de discente e a docência nos últimos vinte e sete anos, em especial na área da Educação Especial, possibilitou e possibilita saber “que o “mal estar na civilização não se ‘remove’ por meio de nenhuma prática educativa” (KUPFER, 2000, p. 38).

No entanto, isso não resulta em menor implicação com o ato educativo. Pelo contrário, traz uma responsabilidade recebida da ancestralidade e demanda um investimento em si, ainda que se diga destinar-se à geração futura.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. (KUPFER, 2000, p. 125).

Identificar-se como um sujeito em interação com o outro, na expectativa de troca de saberes e de constante atribuição de novos sentidos a velhas situações, tem seu preço cotidiano – o de se ver confrontado, diariamente, com seu próprio dizer.

Dentre eles, aquele pelo qual iniciei minha apresentação. Uma pessoa com marcas de ambigüidade e contradição ao se auto referenciar “de pouca memória”, ao

mesmo tempo em que se supõe um sujeito com saber acumulado e ancorado em efeitos de vivências em meio século de vida!

Estariam as lembranças no plano do inenarrável? Bem, por ora, pelo menos alguns de seus efeitos aqui serão compartilhados.

2 PERCURSO DE FORMAÇÃO

2.1 A Educação Básica: da infância à juventude

A admiração pela sabedoria das pessoas é algo que desde a infância nutre as relações interpessoais e fomenta a busca por novas experiências de aprendizagem.

Do ensino fundamental lembro que fiz parte de grupos compostos por alunos interessados e afoitos por saber. Desta forma, também busquei garantir, de quebra, as melhores notas. Sou cria de uma educação voltada para alguns e desde o princípio, me deparei com situações em que pude comparar o que eu sabia com o que outros colegas já sabiam muito além. Daí minha admiração pelo saber do outro que eu reconhecia como um saber para além do escrever as “composições” - atividade exigida pela Língua Portuguesa- e do resolver os “problemas matemáticos” – o arme e efetue (algoritmo) a partir de um enunciado.

Mais tarde viria a entender essa situação como descrita a seguir nas palavras de Tomás Tadeu - eu buscava por um capital cultural.

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*. (SILVA, 2003, p. 34).

No ensino médio, após o primeiro ano considerado de base comum, optei pelo setor terciário, de ciências humanas; deixando de lado os setores, primário e secundário, respectivamente correspondentes às ciências exatas e biológicas. Não concluí o então chamado “colegial” e fui à busca do curso de magistério oferecido por uma escola particular.

2.2 O Magistério, a Maternidade: o início da vida adulta

Ser professora foi uma decisão tomada desde a infância. O desejo de saber do saber do outro, logo encontrou no magistério uma oportunidade de realização.

Uma primeira experiência no setor comercial, para conseguir manter as mensalidades do curso, foi de vital importância e contribuição no aprendizado da convivência e trabalho em grupo com afazeres coletivos.

Ao final do quarto ano do magistério, casada e mãe de minha primeira filha, já tinha emprego garantido numa rede municipal de ensino, porém somente dois anos depois, e mãe, também de um menino, assumiria na educação infantil, minha primeira sala de aula.

Todo empenho, dedicação e comprometimento com aprendizagem durante o curso de magistério- o longo período de estágio, os inúmeros seminários e simulações de execução de planos de aulas- não foram suficientes para um início de carreira seguro e, minimamente, de boa didática.

O sentimento, olhando daqui e agora, era o de fracasso, como Bourdieu cita e veio à memória ao ler o seguinte trecho em “os excluídos do interior”:

Depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista. (BOURDIEU, 2012. p. 482).

Naquele ano de 1988, os alunos do infantil III, do período da tarde da EMEI, tiveram, o tempo todo, ao lado da professora regente de sala, uma estagiária de apenas 17 anos e que há dois anos consecutivos trabalhava na unidade escolar, além de pertencer a outra classe social e ser filha de professora. Foi com ela que aprenderam a cantar as músicas e brincadeiras infantis; a ouvir contos e fábulas “sentados na linha” e a realizar o rodízio por cantinhos de atividades. Alunos e professora regente aprenderam juntos.

Os primeiros anos de docência foram marcados por inúmeras participações em Cursos de Formação Continuada oportunizados pela Secretaria Municipal de Educação. Atividades montessorianas e outras orientadas também, pela pedagogia de Freinet, eram amplamente disseminadas dentre os colegas, como boas práticas e, o “certo” a se fazer em sala de aula.

No entanto, apesar de levar a sério os estudos e a busca por uma boa didática, algo incomodava na condução da aula. Compreendia a importância de se apresentar às crianças um objeto como referência e meio de se introduzir um assunto para discussão. Também via na disposição circular dos pequenos sentados sob a linha demarcada no chão, uma boa posição para que pudéssemos conversar. Mas, ainda assim não tinha o “domínio de sala” como a orientadora Pedagógica apontava a cada indagação minha, acerca de como ela qualificava o “desenvolvimento de minha sala”.

Nos apontamentos de Rohrs resgato a seguir o que de Maria Montessori ficou como marca do início de minha formação em serviço

No seu conjunto, o mundo repete mais ou menos os mesmos elementos. Se estudarmos, por exemplo, a vida das plantas ou dos insetos na natureza, teremos uma idéia aproximada das plantas ou dos insetos no mundo inteiro. Ninguém conhece *todas* as plantas. Mas basta ver um pinheiro para conseguir imaginar como vivem todos os pinheiros. (Montessori, 1976, apud ROHRS, 2010, p.80).

Sob esse pressuposto, objetos e mais objetos eram apresentados às crianças na crença de que estimular os canais de percepção de cada uma lhes garantia um aprendizado para a autonomia e conhecimento. Além disso, a sala era organizada por diversos cantinhos pelos quais os pequenos deveriam passar e trabalhar cooperativamente.

Nesta época, também permeava a prática dos professores da Educação Infantil da REM, orientações divulgadas a partir da construção teórica de Célestin Freinet. Dentre elas, éramos estimuladas a promover “roda de conversa”, o “álbum da turma”, as “aulas-passeio” e os respectivos registros por parte dos alunos. Tentativas de escrita e ilustrações.

E assim iniciei minha trajetória rumo à alfabetização de crianças. A partir do método global, pelo qual registrava no flipchart o relato livre dos alunos, propunha-lhes a cópia de palavras e sua organização por meio de fichas que constituiriam as fontes de pesquisa para futuras narrativas orais e também escritas e com ilustração.

Essa dinâmica me agradava mais que a “linha de normalização” de Montessori. Conduzir a sala de maneira mais solta me dava liberdade, porém também me escapava mais facilmente à condução didática segundo a concepção de ordem e desenvolvimento sistemático (linear) que idealizava, certamente por ser fruto de uma escolarização com base na pedagogia tradicional e que a Escola Nova tentava suplantar.

Hoje percebo que o que me instigava a trabalhar, como conseguia compreender na época, sob a produção de Freinet, pode ser resumido no trecho a seguir

Para Freinet, a importância do imprevisível, em sintonia com os acontecimentos do cotidiano, e seu interesse pelo desenvolvimento pela autonomia dos alunos levam-no a conceber o uso do tempo de modo mais reflexivo. Há períodos maiores de tempo para atividades da classe como um todo e ‘planos de trabalho’ *individuais* elaborados pelo aluno no início de cada semana. Tais planos são vistos como compromissos assumidos, contratos pessoais de trabalho. (LEGRAND, 2010, p. 26).

No entanto, somente anos mais tarde, identificaria a marca da imprevisibilidade como um importante significante no meu *modus operandi* na vida, daí a “simpatia” por Freinet sob a ótica como podia “compreendê-lo”.

2.3 As Ciências Sociais e, o cotidiano doméstico e a escola

Apesar do encantamento pela educação infantil, pela oportunidade de aprendizado constante num período em que tinha os filhos pequenos, portanto, num período em que tinha o laboratório em casa para refletir sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, em 1989 optei por fazer o curso de Ciências Sociais, e não o de Pedagogia, na Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Valeparaibana de Ensino em São José dos Campos.

Foram outros quatro anos de muito empenho. Conciliar a vida doméstica, profissional e social foi uma árdua tarefa para quem tem um ritmo bem peculiar e lento. O empobrecido repertório de conhecimentos gerais, a restrita rede de informações e de participação social, aliada a falta de um cotidiano reflexivo e crítico, colaborou para a imensa dificuldade encontrada durante todo o curso.

Entretanto, foi a partir do primeiro ano de Ciências Sociais, em 1989, que passei a olhar para a Sociologia. Ali fui apresentada à construção teórica acerca do *capitalismo*. Nas aulas de História, do antigo curso ginásial, sobre a organização e produção humana, não havia atentado para as relações de poder estabelecidas enquanto produção histórica. Certamente, não tinha olhos para ver nem ouvidos para ouvir a história dessa forma.

Do Curso do Magistério restara, e ainda hoje tenho presentificado, um bonito caderno com as respectivas datas comemorativas cívicas e de alfabetização seguindo a Cartilha Caminho Suave. Um pouco sobre desenvolvimento infantil e as provas piagetianas. Atividades de aplicá-las e o que fazer a partir delas, não constam no caderno.

Desta forma, com o que trazia como bagagem cultural e com o que me fora oferecido na escola, via no indivíduo, toda a responsabilidade em “dar ou não certo na vida”. Assim como sempre disseram meus pais, “Deus ajuda quem cedo madruga e muito estuda”.

Como eles, acreditava e creditava à fé e ao respeito aos ensinamentos cristãos o fato de alguém vencer na vida, independentemente de sua origem e/ou aspirações e oportunidades sociais. A expressão *vencer na vida* estava muito atrelado a cursar o ensino superior e ter um emprego.

No entanto, recém casada com um migrante nordestino, comerciante nato, não concluinte do ensino secundário da época, em pouco tempo pude perceber uma maneira

de encarar a vida um tanto romanceada ou alienada, capturada por uma representação social, para a qual, até então, não atentara.

2.4 O Encontro com as Diferenças e a busca por Psi(s)

Ao final do Curso de Ciências Sociais, vários embriões estavam prestes a ser fertilizados, mas, talvez pela prática docente em classes especiais de crianças com deficiência física-múltipla fui buscar a pós graduação em outra área. Optei pelo Curso de Psicopedagogia.

Em 1996 concluí o curso na Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP - motivada pelo desafio de saber sobre o funcionamento do ser humano para além das condições ou limitações perceptomotoras.

O contato com o sofrimento humano, com a luta de pais desbravadores em busca de direitos e com outros que delegavam sua responsabilidade à escola, impulsionou à outra busca por “formação pessoal” – à análise.

A princípio psicoterapia por dois anos, que mais tarde descobrira ser de linha comportamental. Talvez por isso a transferência com a psicoterapeuta, por volta de dezoito meses, se mostrara abalada. Logo em seguida, por indicação da mesma profissional, iniciara uma análise de orientação lacaniana.

Desta vez, a transferência com a analista logo ocorrera, e ali tinha início longos anos de trabalho de desconstrução e ressignificações subjetivas. Um trabalho inacabado, com pausas e retornos.

No início dos anos 2000, uma nova pós, motivada pela própria análise, mas também pela atuação como psicopedagoga e a indicação de quatro crianças com diagnóstico de autismo no mesmo ano. Daí a busca por formação na Escola Lugar de Vida do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foram dois anos de contato com pessoas reconhecidamente sábias na busca pelo saber que se sabe não sabido! E isto não é um jogo de palavras, simplesmente, descobria ali, que é a condição de quem se propõe a se relacionar com pessoas com transtornos globais do desenvolvimento ou, como se conceitua atualmente, pessoas com TEA- Transtorno Espectro Autista.

A concepção do que viria a ser educação escolar, sofreria a partir daí uma reviravolta. O conflito e os embates de enfrentamento, na luta pela entrada, permanência e aprendizagem das crianças com transtornos de desenvolvimento no ensino regular, mais uma vez motivava a busca por entendimento ou minimamente, repertório, para refletir sobre, e não paralisar-se diante das dificuldades. E desta vez o encontro foi com

Maria Teresa Egler Mantoan, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, nos anos de 2004 a 2006.

2.5 O Movimento pela inclusão

Iniciava-se uma nova fase. Rupturas e incertezas se instalavam no dia a dia. Já não estava em sala de aula, nem como profissional de apoio da educação especial, como permanecera por doze anos até então. Passara a ocupar o cargo de orientadora escolar, sediada na Secretaria Municipal de Educação.

Acabara de ir à busca de assessoria, pois o Setor de Educação Especial encomendara a constituição de classes especiais para alunos identificados como deficientes intelectuais e encontrara Mantoan repugnando o ensino fora do contexto do ensino regular.

De um lado uma rede de ensino organizada logisticamente para apartar uma média de 120 alunos de seus pares. De outro, uma academia e, *A Professora*, apontando para toda a legislação e para as lutas de movimentos sociais acerca da escolarização dos alunos com deficiência, no ensino regular.

No ano anterior havia trabalhado na elaboração do primeiro plano Municipal de Educação do município e na elaboração das diretrizes do Conselho Municipal de Educação para a organização da Educação Especial no município. A sensação era de que “a casa caíra”. Aquela pequena grande mulher educadora bagunçara todas as certezas, convicções e ideais. Era preciso começar tudo de novo.

Além de ressignificar a própria postura na tomada de decisões em relação à orientação e coordenação das ações dos docentes da educação especial, era preciso promover situações de diálogo que acabavam por fomentar acirradas discussões como as seguintes: quem era o aluno de escola ou classe especial? O que o professor especializado tinha a lhe oferecer? E o professor do ensino comum, como poderia lhe atender?

Dialogar com os professores especializados repertoriava a equipe da Secretaria de Educação com argumentos prós e contra matrícula de alunos com deficiência no ensino regular e, esta experiência era compartilhada com profissionais de outras redes de ensino, na tentativa de criar uma nova estrutura para a oferta dos serviços da educação especial. Além do enfrentamento dos professores, do regular e especializados, havia uma forte resistência dos gestores na SME, pois democratizar o acesso de todos, a toda e qualquer escola, significava novos e maciço investimento em recursos de acessibilidade e de pessoal.

As mudanças logo se iniciaram. Apesar da criação das salas especiais como solicitado pelo sistema, matrícula em classes especiais para alunos com deficiência intelectual logo deixou de ocorrer e as classes em três anos se dissolveram. A integração, em classes comuns, dos alunos com deficiência física/múltipla, até então de classes especiais, também ocorreu de forma gradativa e novos estudantes passaram a ser matriculados diretamente no ensino regular.

Novas demandas surgiam. Os cursos de formação para os professores especializados já não atendiam as necessidades do cotidiano da escola. Era preciso pensar em educação para todos os alunos num mesmo ambiente de aprendizagem – a sala comum do ensino regular.

O processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental e ampliação do número de escolas da Educação Infantil aumentavam significativamente o número de matrícula de crianças com deficiência com laudo e diagnóstico médico e também daquelas que demandavam atendimento por outras questões de ordem socioeconômica e cultural.

Além disso, as diretrizes do Ministério da Educação orientavam para a identificação de uma parcela do público da Educação Especial em condição de invisibilidade – os estudantes com altas habilidades. Era o ano de 2006. A Secretaria de Educação investia muito forte na busca por uma formação do corpo técnico-pedagógico e me encarregara de participar de uma formação em período intensivo na cidade de Lavras - MG visando à implantação de um Programa de Atendimento e oferta de atividades suplementares a estudantes identificados com superdotação.

Um grande conflito se instaurava, pois nem eu nem minha equipe acreditávamos na necessidade desse tipo de atendimento. Não conseguíamos pensar na possibilidade de um grande investimento financeiro com foco no atendimento a quem já era capaz de aprender, independente da qualidade da aula de seu professor, quando tínhamos uma parcela considerável de alunos sem a mínima condição de acesso ao ambiente escolar ou à aprendizagem de fato.

2.6 A vida e suas exigências

Atentar para as diferenças é uma posição política, e como tal exige implicação do sujeito para que se sustente por si e não se sinta um “boi de piranha”. Por isso é preciso ir além da autocrítica realizada com os próprios óculos. Há que se colocar outras lentes na tentativa de se perceber no contexto, e esta não é tarefa fácil como elucida Kupfer (2005. p. 18) já que “na defesa da inclusão escolar, invoca-se ora a igualdade de todas as crianças, ora a sua diferença.”

O reconhecimento absoluto da igualdade ou da diferença nos coloca a serviço de outrem, neste caso, de uma “política pública” cumpridora de legislação, mas sem garantia de sustentabilidade e respeito irrestrito às diferentes diferenças dentre alunos e professores e seus direitos de igualdade perante a lei.

E assim, trabalhar com estudantes, que na relação de ensino e de aprendizagem pedem mais do que o sistema se propõe a oferecer é tão complexo quanto atender aos recursos de acessibilidade ao público considerado com deficiência e que demanda respostas às suas “necessidades educativas especiais”.

Marli André, discorrendo sobre *A Pedagogia das Diferenças*, destaca que para se promover um ensino diferenciado “é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional, (...) aceitar as incertezas”, o que exige promover diferenciações e tratamento diferenciado, sob o risco de:

Acirrar diferenças culturais, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição, competição, conflitos de toda sorte. (...) A diferenciação requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade a cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural. (ANDRÉ, 2012, p.19).

Diferenciar e atender aos alunos considerados com altas habilidades ainda é uma tarefa árdua. A busca por processos de identificação sem caracterizar um modelo com possibilidade de oferta de mais a quem já tem mais, exige estudo e clareza da política educacional proposta pelos respectivos sistemas de ensino.

Eis uma exigência, que desde outrora, ainda não respondi.

2.7 A marca de imprevisibilidade da vida

Este período de grandes demandas da Educação Especial exigia para a condução das ações de coordenação técnico-pedagógica, alguém fortalecido em seus princípios e ideal, inclusive para a vida pessoal.

No entanto, a vida me passava uma rasteira. Em junho de 2006, minha filha retornava ao plano astral, deixando a marca da falta e da saudade impressas em nossas almas. Tinha início um novo tempo. Um tempo de reconstrução. Um tempo de se produzir um mosaico com os cacos que restara de todo um investimento na vida, pela vida. Um tempo onde o saber não tinha efeito de saber ou, não podia produzir outro efeito que não fosse o de, sem saber, até que, de alguma forma, o rumo se estabelecesse novamente. Afinal, ela nos deixara três lindas pessoas, descendentes de si, portanto, descendentes de nós!

Em 2013, após um longo afastamento e depois de quatro anos, tendo retornado e trabalhado em Sala de Recursos Multifuncional, fui novamente convidada a compor a Coordenadoria Pedagógica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

O texto a seguir retrata bem o momento de 2015. A carta escrita na condição de mestranda em Profissional da Educação na UNITAU, após o primeiro encontro com a Orientadora - Professora Dra Suzana L. S. Ribeiro -, expressa o sentimento de perplexidade instalado com a mudança no rumo da pesquisa previamente apresentada e o desafio aceito.

17/maio/2015

Olá Professora Suzana!

Nesta semana avancei um pouquinho na leitura dos textos organizados por Munanga, bem como li e reli as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, parece que uma questão fica cada vez mais forte como objeto de pesquisa nesse momento.

Estou na Rede de Ensino Municipal desde 1988 e não acumulei experiência em outra rede ou estabelecimento de ensino. Ao longo desses anos sempre estive ligada a Educação Especial e nos últimos doze, muito próxima, senão na Coordenadoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Sempre interessada na inserção das crianças com deficiência nas salas de ensino regular, procurei me aproximar do tema lendo, estudando, discutindo sobre as orientações do MEC. Em função desse contato, invariavelmente sentia necessidade de referenciais teóricos para compreender o que se propunha. Dentre minhas andanças, ao freqüentar, como aluna ouvinte, um dos cursos de pós graduação em Educação da UNICAMP deparei-me com autores como Mantoan, M. T. (2002); Silva, T. Tadeu (1999); Skliar, Carlos (2005) acerca de Diferenças e Igualdades, Identidade e Alteridade, o que me fez reportar a Deliberação do Conselho Municipal de São José dos Campos ao afirmar que:

“a construção de uma escola inclusiva foca: o currículo como ferramenta básica da escolarização” e questionar sobre quais os princípios que sustentam a referida Deliberação.

Bem, deixado de lado, mas não totalmente, o aspecto da educação inclusiva pelo viés da educação especial e, interessadíssima no viés da Educação das Relações Étnico Raciais, ou talvez, mais pelo viés da *Garantia de Direitos*, percebo que novamente *Os Princípios* me chamam a atenção. De imediato assim, após as leituras até aqui, percebo ou seria melhor dizer, aposto, que “não chegam as nossas escolas” os princípios que sustentam as Diretrizes Curriculares e as políticas públicas propostas para sua sustentabilidade e implementação.

Nesse momento me deparo com o mesmo sentimento; o de que nós, a maioria dos professores da Educação Básica desconhecemos os Princípios que sustentam as Diretrizes Nacionais Curriculares e a tomamos como um pacote imposto de cima prá baixo e por “rebeldia” não avançamos em nossa própria emancipação! Reproduzimos discursos do senso comum ou excertos de autores, mas sem autoridade ou mesmo sem autoria sobre o próprio dito!

No caso da implementação da Lei 10639/2003, no município não há diretrizes, diferente da implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para a qual o Conselho Municipal de Educação desde 2003 delibera sobre as ações do sistema de ensino municipal.

Diante disso, seria oportuno problematizar (ainda não sei como!?) O “possível desconhecimento” dos princípios – CONSCIENCIA POLITICA E HISTORICA DA DIVERSIDADE; FORTALECIMENTO DE IDENTIDADE E DE DIREITOS, AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E DISCRIMINAÇÕES- na REM que sustentam a tal Diretriz?

O que acha, por favor?

Abraço,

Eliana

“Culturas fixas são levadas para o interior da escola sob a ótica folclórica, o déficit, a comiseração e a reivindicação do localismo materializado na concepção de igualdade, sem reconhecer que em nome dele, se exclui toda e qualquer diferença do sujeito.”

E é assim que por ora, suspendo a narrativa de um percurso iniciado para refletir sobre o percurso em percurso.

3 REFLEXÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Olhar para o próprio percurso e à luz de referenciais teóricos é uma tarefa de ressignificações subjetivas. Torna-se um processo de análise. Provoca-se, por meio dele, uma mudança de posição no mundo devido a (des)construção de uma imagem ao se construir outra(s).

Desde o início o desejo de ser professora é marcado pela busca do saber do outro, e dessa forma construir e reconstruir saberes no sentido de marcar presença no mundo por meio de uma pertença a um grupo da sociedade historicamente reconhecido, com considerável prestígio social até então.

Tendo como base da educação, o modelo escolar das décadas de 70 e 80, portanto uma escola primária destinada ao povo, o desejo era de pertencer à elite com acesso ao conhecimento da escola terciária e técnica, objetivando o trabalho, mais precisamente como nos revela Tardif (2013), o ofício do magistério e por meio dele, a garantia de emprego, salário e carreira.

A aprendizagem do ofício, como tal, passou pela prática de algo que não se sabia e por isso mesmo, era oportunizado, repetir, frente à observação da prática do mais experiente, o que se entendia por boas práticas didático-pedagógicas. Ainda que o mais experiente fosse uma estagiária em sala de aula! Ironia do destino ou efeito de um tempo em que o Estado buscava implementar um sistema de ensino público e laico?

Para Tardif (2013) “a idade do ofício continua em curso”, pois as marcas de profissionalidade como a base de conhecimento científico, a presença de uma corporação profissional reconhecida, a existência de um código de ética, a autonomia na decisão dos próprios atos (de ensino) e de sua responsabilização por eles, ainda não se fazem presentes no contexto sócio-político atual.

Ainda assim, a busca pela formação universitária foi um passo decisivo na inserção na carreira docente. E pelas mudanças que se instalariam a partir da LDB/96, a formação inicial no magistério não garantiria o percurso e trânsito pelo ensino fundamental, tampouco pela modalidade educação especial. No entanto, a Faculdade de Ciências Sociais, não agregara conhecimentos acerca do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, não refletia ou promovia, na prática, uma eficácia no aprendizado dos estudantes, tampouco do professor em relação à didática e a competência técnica na organização curricular pertinente a sua sala de aula.

A saída encontrada, e por muitos professores da época, foi lançar mão de uma especialização na Psicologia, que adentrava aos muros escolares e promovia diversos saberes, mais ou menos do senso comum, acerca da prática pedagógica e educacional no cotidiano dos professores (LIMA, 1990).

No entanto, menos que uma atividade realizada por conhecimento profissional, essa seria mais uma *atividade terapêutica relacional*, principalmente levando-se em conta a atuação durante longos anos na educação especial. Para Roldão (2007) tal situação é marcada por uma perspectiva subversiva da educação, dentre outras que permeiam a complexidade em que se constitui o ato de ensinar.

Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente. (TARDIF; LESSARD, p. 69, 2009).

Certamente a formação em Ciências Sociais e seu caráter, também subversivo, tenham alimentado a atuação mais política em busca da garantia de direitos dos alunos que a construção de saberes sobre a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar. Desta maneira, os conhecimentos construídos ao longo da carreira caracterizam conhecimentos “articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações” (TARDIF, P. 568, 2013).

Desta maneira, o chão de escola oportunizou a construção de uma identidade profissional, como nos aponta Marcelo (2009), a medida que 1) ocorria um processo de interpretação e reinterpretação das experiências; 2) a interação indivíduo-contexto se constituía na tônica da ação educativa; 3) conseqüentemente, mudanças subjetivas se tornavam uma constância alimentadas pelo contexto social e subjetivo do outro (aluno) e 4) a cada ano ano evidenciava-se uma identidade construída num processo determinado por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

O momento de democratização da educação e a abertura das escolas do ensino regular para todas as crianças impulsionaram e possibilitou uma construção identitária linkada a valorização profissional apesar da precarização da escola, das condições de ensino e da carreira docente.

Ludke e Boing (2004) advogam que a valorização do trabalho docente inicia-se com a profissionalização, ou seja, com a produção de saberes e identidades sobre a própria profissão: saber, saber ser, saber fazer dentro do estabelecimento escolar, por meio da competência coletiva e do operador coletivo. A primeira diz respeito ao fomento à rotatividade de posições dos diferentes atores nos grupos e a segunda diz

respeito a grupos que se engajam em mudanças para novas configurações do próprio grupo em busca de inovações frente às situações inéditas no cotidiano escolar. Bem, a atuação com o público da educação especial no ensino regular, exige tais procedimentos cotidianamente.

A socialização com os diferentes grupos, de diferentes escolas, em diversos contextos, bem como o transito entre sala de aula do regular, da educação especial e Secretaria Municipal de Educação, colaborou com a formação profissional, por meio da qual se desenvolveu o sentimento de pertença – “ethos” – a que se refere Morgado na cultura profissional. (2011, p. 797).

No entanto, o incômodo em se perceber mero técnico, ainda que com pretensa autonomia no âmbito da sala de aula, ou mesmo na gestão do segmento pertinente ao público da educação especial, portanto um executor de currículo e não aquele que o elabora a partir de suas decisões e responsabilização com competência para conceber inovações (MORGADO, 2011) é o que fomenta a busca pelo desenvolvimento profissional por meio do Mestrado em Profissional em Educação.

O desenvolvimento profissional passa por construir conhecimentos para a prática (como organizá-la no dia a dia), pelo conhecimento na prática (na ação investigativa sobre o ensino e a aprendizagem) e o conhecimento da prática (construído de forma coletiva).(MARCELO, 2009). É nesta direção e com esse sentido que hoje mais um capítulo do memorial sobre esse percurso em percurso é escrito.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. (Coord). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSCHATZKY, S. e SKLIAR, C. **O nome dos outros**: narrando a alteridade na cultura e na educação. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/o_nome_dos_outros.htm

KUPFER, M. C. M. **Educação Para o Futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. M. **Inclusão Social**: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI, F. A. G. e KUPFER, M. C. M. (Org.) **Travessias – Inclusão Escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida – US P**: São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005. p. 18.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Recife. Editora Massangana, 2010.

LUDKE, M; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MARCELO, C. **A identidade docente**: constantes e desafios. Formação Docente, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentidos e (in) possibilidades. Ensaio: avaliação em políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2001.

ROHRS, H. **Maria Montessori**. MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Recife. Editora Massangana, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 1. Projeto de Pesquisa:
 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

 2. Número de Participantes da Pesquisa:
 20

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:

Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:

Eliana Sodré

6. CPF:

053.421.028-71

7. Endereço (Rua, n.º):

ODETE PARQUE ITAMARATI 234 JACAREI SAO PAULO 12307440

8. Nacionalidade:

BRASILEIRO

9. Telefone:

12997037077

10. Outro Telefone:

11. Email:

elianasodre.mendes@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

 Data: 12 / 02 / 2016

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:

Universidade de Taubaté

13. CNPJ:

45.176.153/0001-22

14. Unidade/Órgão:

15. Telefone:

(12) 3635-1233

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

 Responsável: Edna Maria Querido de

 CPF: 051.079.378-96
Oliveira Chamon

Cargo/Função:

Coordenadora

 Data: 12 / 02 / 2016

Prof. Dra. Edna

 Maria Querido de Oliveira Chamon
 Coordenadora do Mestrado Profissional
 em Educação

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.