

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE  
PROFESSORES DE ITUIUTABA – MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE.**

**CAMPINAS / SP**

**2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

G586r	<p>Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias. Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente / Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador: Ângela Fátima Soligo. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Representações sociais. 2. Educação. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. 5. Formação docente. 6. Pedagogia. I. Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">11-131/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Social representations of racial-ethnic education teachers Ituiutaba-MG and his contributions to teacher education

**Palavras-chave em inglês:**

Social representations

Education

Ethnic Relations

Race relations

Self-perception

**Área de concentração:** Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Ângela Fátima Soligo (Orientador)

Julvan Moreira de Oliveira

Vânia Aparecida Martins Bernardes

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Heloisa Andréia de Matos Lins

**Data da defesa:** 28-07-2011

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [luribeiro\\_mg@yahoo.com.br](mailto:luribeiro_mg@yahoo.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE  
PROFESSORES DE ITUIUTABA – MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE.

Autor: LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES

Orientador: PROFª DRª ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO

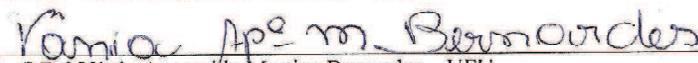
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e aprovada pela Comissão Julgadora.

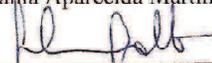
Data: 28/07/2011

  
\_\_\_\_\_  
PROFª DRª ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Julvan Moreira de Oliveira – UFJF

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Vânia Aparecida Martins Bernardes – UFU

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Silvio Donizetti de Oliveira Gallo – UNICAMP

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Heloisa Andréia de Matos Lins – UNICAMP

**Aos meus ancestrais e a Deus.**

**Obrigada pela força vital.**

**Aos meus filhos.**

**Obrigada por serem um pouco de mim.**

## AGRADECIMENTOS

Para quem se atreve a fazer uma pós-graduação longe de casa sabe como isso é difícil. Eu, como uma boa atrevida que sou, ousei fazer doutorado na UNICAMP... Nossa! Só de falar esse nome me arrepiava. Era um sonho, um ideal. Como concretizá-lo? Primeiro foi a minha reprovação na seleção da Universidade Federal de Uberlândia – a 130 km de casa, onde já havia feito o mestrado. Isso me provocou a buscar novos vãos. E que vãos, não é? Em junho de 2006, prestei a seleção excepcional na UNICAMP e, chamada para entrevista, deparei-me com Prof. Silvio Gallo questionando-me sobre como iria até Campinas toda semana. Foi quando vi que era uma dificuldade quase insuperável. Como faria? Fui incisiva: eu quero muito isso e não terão barreiras para me impedir. Coitada. Eu quem não sabia o que viria pela frente... Foi muito difícil. Vários desgastes.

Desgaste financeiro. Não tinha bolsa nem ajuda. Ia juntando cada moedinha durante a semana para viajar no domingo. Desgaste físico, pois saía às 18 hs e 30 min de Ituiutaba para chegar em Campinas às 5 h 00...estudava segunda e terça retornando à noite. Chegava às 7 hs e 30 min da quarta e começava expediente na secretaria de educação meia hora depois. Além disso, havia o desgaste emocional, claro, pois com isso adquiri muitas “dívidas” com pessoas que me possibilitaram chegar até a defesa. Tenho medo de esquecer-me de alguém aqui, mas nunca nas minhas orações. Num esforço grandioso vou tentar nomear alguns:

O meu pai Luziano e minha mãe Edima sempre nos ensinaram a estar de cabeça erguida e sermos honestos. Isso foi crucial em tudo que fiz na vida e não é diferente nesta conquista, pois a presença da minha família foi importantíssima;

Meus filhos Luziano Neto, Lucas Matheus e Luane, muitas vezes prejudicados pela minha correria, pelo meu mau-humor, pelas horas e horas de estudos e viagens constantes... mas que souberam permanecer firmes ao meu lado. A vocês peço desculpas e desejo o melhor do mundo. Ao Tota obrigada por nossos filhos(a) e por sempre acreditar em mim;

Meus irmãos Eliane, Julio Cesar e Luciano e meus cunhados Eurípedes, Ana Claudia e Danubia que me deram os sobrinhos: Maria Julia, Vitória, João Vitor, Julio Filho e Edma Neta que são as nossas continuidades;

Paulo Simões meu incentivador e companheiro nas horas de agonia que não mediu esforços para me ajudar, sendo sempre solícito e colaborador. Obrigada pela cumplicidade e parceria na minha formação.

Obrigada às amigas que sempre sonharam como eu em ter uma formação além da que nossa cidade nos proporcionava. À Tânia Rezende que, mesmo antes de mestrado ou doutorado, foi minha companheira de formação para Educação Infantil e alfabetização e que depois compartilhamos do sonho do doutorado e até me ajudava emprestando dinheiro para minhas viagens. À Ana Emília Souto e Andréia Demétrio que também sonharam e realizaram este sonho;

Os movimentos negros que, tanto de Ituiutaba quanto de Uberlândia, apóiam a todos os pesquisadores estudiosos das temáticas que possam contribuir para a mudança do quadro de racismo e preconceito. Obrigada por este apoio, pois foi importantíssimo para mim.

Em Ituiutaba, tenho que ressaltar Luzia Eterna, Rui Costa, Ana Lucia Costa, Gilca Ribeiro, Marivania Xavier, Carlos Antonio dos Santos, Vilma e Elcio, Marta Rosa e Edna – pessoas que, além do diálogo militante e político, deram estímulo para que eu continuasse a minha trajetória. Em Uberlândia preciso agradecer ao NEAB/UFU pelos momentos de reflexão, ao Prof<sup>o</sup> Dr Guimes, Cristina Peron, Pedro Barbosa, Ramon Rodrigues, Conceição Leal, Gilberto Neves, Elzimar entre muitos outros.

Obrigada aos/as professores/as que decidiram fazer parte desta pesquisa e contribuir compartilhando a sua prática pedagógica;

Agradeço à banca do processo seletivo: Ângela Soligo, Silvio Gallo e Ana Arcangelo que acreditam, antes de minha consciência disso, na possibilidade de uma ituiutabana cursar o doutorado na UNICAMP e me selecionaram entre tantos outros projetos viáveis; Reconhecimento aos meus colegas de UNICAMP e do DIS pelo debate teórico, especialmente Ronaldo, Nadir, Luciana e Marcelo – orientandos da Ângela, Obrigada às “meninas da secretaria da pós” Nadir e Rita;

Obrigada aos pesquisadores Cristiane Maria, Sales Augusto pelo diálogo acadêmico ressonante;

Aos pesquisadores Julvan Moreira e Cairo Katrib agradecimentos pelas interferências e contribuições para este texto;

Quem está tão longe de casa não pode ficar sem uma casa provisória. Comecei no Hotel São João que, além de caro para meus recursos financeiros, não era muito agradável. Numa conversa informal, a Marli me oferece a casa de sua filha Mara Lúcia. Que Deus as proteja sempre por terem me dado um lar campineiro no prédio do “joga a chave” bem no centrinho;

À Rubia e toda sua família, minha grande amiga em Campinas, obrigada pelo carinho e pelos almoços em que pude conviver com vocês;

Uma amiga que gosta de por florzinha na mesa do café da manhã todos os dias mesmo em dias que estávamos atrasadas para pegar o ônibus. Sabe o que é isso? A Nima todo dia queria colocar a mesa e eu? Eu saía comendo pelas ruas toda agitada como sempre. Obrigada amiga por compartilhar do mesmo “atrevimento” de estudar na UNICAMP saindo de Ituiutaba. Hoje podemos olhar para trás e rir das coisas engraçadas que nos aconteceram;

Poucos são os líderes que passam por nossas vidas. Agradeço a todo(a)s os secretário(a)s de Educação que pude prestar minha colaboração. Isaias Tadeu, um grande “chefe” que sempre soube conversar, apoiar e incentivar a todos nós, elementos prazerosos de sua equipe na Secretaria Municipal de Educação, esporte e lazer de Ituiutaba. Nunca entendia bem suas piadinhas, mas sempre ria para não deixá-lo sem graça. Parabéns pela coragem como gestor de criar portaria que possibilitou respaldo legal e financeiro a mim e a qualquer outro(a)s profissionais de educação de Ituiutaba que queiram continuar seus estudos;

Bia e Lilian, fiéis escudeiras que nunca deixaram nenhum projeto descoberto durante as minhas viagens. Obrigada meninas. A Bia continuou comigo no CAIC e ainda veio a Cida, o João Antonio, o Gustavo, o William. Obrigada a todos;

Agradeço à todo(a)s o(a)s diretores das escolas por onde passei, pois a compreensão com relação ao profissional que estuda trabalhando é fator essencial. Especialmente agradeço ao Mário Calil meu eterno diretor. D. Hilda, que me convidou para estar no CAIC Aureliano Joaquim da Silva desenvolvendo um projeto de ação sócio-educativa e dando-me a possibilidade de ser mais uma vez feliz. E posso dizer: fui muito feliz no CAIC. Obrigada a todos os colegas dos subprogramas;

À Mical e à Suilei Monteiro Giavara pela correção minuciosa do texto;

Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU, universidade em que ingressei através de concurso público em junho de 2010. Um novo desafio e um outro sonho: docente de nível superior em universidade pública. Muito ainda por aprender, mas já há pessoas a agradecer. Obrigada a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betania Laterza Ribeiro, por quem sempre tive admiração e que agora tenho o prazer de ser coordenada no curso de Pedagogia. Obrigada por facilitar a minha conclusão do doutorado conciliando com a minha atuação docente. Aos amigo(a)s Mical, Karina Klinke, Fernanda, Mauro e Claudio que me acolheram com muito carinho;

Obrigada ao(a)s aluno(a)s que foram, além de minhas “cobaias”, no meu primeiro semestre como professora da FACIP, incentivadore(a)s da conclusão do doutorado;

Agradeço ao(a)s colegas do curso de Pedagogia da FACIP/UFU que não se opuseram à organização de horários e atividades para que fosse possível o término dos meus estudos.

“O fato de nunca ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura. Como diria muito mais tarde meu mestre Tierno Bokar: “A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.”

(Amadou Hampâté BÂ, Amkoullel, o menino fula, 2003, p.175).

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações Sociais sobre Educação étnico-racial para professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente**, 2011. 130 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

## RESUMO

A legislação educacional, através da Lei 10.639/03 e de outros aparatos, reconhece a necessidade de estruturar a Educação das relações étnico-raciais. Contudo, ainda são poucas e pontuais as experiências no cotidiano escolar que possibilitam a concretização da lei. Assim sendo, essa pesquisa objetiva compreender, sob a perspectiva da Pedagogia Culturalmente Relevante, como a história de vida revela elementos do conceito de si e como este se imbrica na tessitura de experiências profissionais de professore(a)s considerados pela comunidade (acadêmica e militante) como exitosos na implementação da Educação das relações étnico-raciais. A escolha do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s foi feita por indicação da comunidade e a coleta de dados a partir da observação de campo, entrevista livre e roda de conversa. Para interpretação, recorri aos dois processos definidos na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais: ancoragem e objetivação, que embasaram as inferências. Na ancoragem busquei compreender como são constituídas as redes de significações em torno da Educação étnico-racial, a partir de elementos da identidade pessoal e profissional, que levaram à identificação do conceito de si. Pela objetivação busquei verificar como ocorre a transformação da ideia de educação étnico-racial em esquemas ou imagens concretas. Isso foi possível perceber através das práticas exitosas - abordando a materialização de ações de sucesso sobre essa concepção educativa, tanto nos momentos de observação quanto na roda de conversa. Assim sendo, embora reconhecendo a importância da legislação a respeito das relações raciais, é possível inferir que a materialização da Educação das relações étnico-raciais se viabiliza pelo compromisso do(a) professor(a), mais que pela normatização jurídica.

**Palavras-chave:** Representações sociais, Educação das relações étnico-raciais, Pedagogia Culturalmente Relevante.

## ABSTRACT

The law recognizes education through the Law 10.639/03 and other devices, the need to structure the education of racial ethnic relations. However, there are very few and specific experiences in school life for implementation of that law. Therefore, based on the perspective of culturally relevant pedagogy, this study aims to understand how the life story reveals elements of the concept of self, and how this concept is embedded in the weaving of professional experiences of teachers / considered by the community (academic and activist) as successful in implementing the Education of Racial Ethnic relations. Methodologically, the research used the choice of / the teachers / employees to / as a nominee of the community, collecting data through field observation, interviews and free conversation wheel. For interpretation, I turned to two processes defined in the procedural approach of the Theory of Social Representations - anchoring and objectification, which have shaped the inferences. Anchoring sought to understand how the networks are made up of meanings around the racial ethnic education, from elements of personal identity by means of approaches to life and their life experiences, career choice and even teacher training. Such cuts have led to the identification of the concept itself. I looked to see how the objectification occurs the transformation of the idea of racial ethnic education schemes or concrete images. It was possible to see through the successful practice - addressing the realization of successful actions on the racial ethnic education, both in moments of observation and conversation on the wheel. I conclude that the concept itself is important to trigger positive positioning in relation to black identity and its process of integration into the world and the dynamics of Brazilian society, which is reflected in teacher performance. Thus, while recognizing the importance of legislation regarding race relations, we can infer that the materialization of Education racial ethnic relations is made possible by the commitment (a) professor (a), rather than by legal norms.

**Keywords:** Social representations, Racial-ethnic relations education, culturally relevant pedagogy.

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO/MEMORIAL**

Raízes... Lembranças e esquecimentos: caçada de mim ..... 01

### **APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

Encontrando os sujeitos da pesquisa ..... 14

Metodologia da pesquisa ..... 17

### **CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SITUANDO O DEBATE** ..... 21

1. Questões fundantes para compreensão das relações étnico-raciais ..... 26

1.1. Relações raciais – democracia racial? ..... 26

1.1.2. Relações étnico-raciais – campo de conflitos e representações sociais..... 29

1.1.3. Outro/negro no contexto escolar ..... 31

1.1.4. Construção da identidade negra ..... 38

1.2. Reflexos de questões fundantes na prática pedagógica ..... 45

1.3. Reflexos de questões fundantes na pesquisa: eurocentrismo e afrocentricidade..... 50

### **CAPÍTULO II - O VERSO E O REVERSO DA DIVERSIDADE: FORMAÇÃO DOCENTE** ..... 55

2.1. Pedagogia do Conflito..... 58

2.2. Pedagogia Interétnica ..... 75

2.3. Pedagogia Multirracial ..... 77

2.4. Pedagogia Culturalmente Relevante ..... 80

2.4.1 Ensino Culturalmente Relevante – fundamentos..... 82

### **CAPÍTULO III - ANCORAGEM, HISTÓRIA DE VIDA E CONCEITO DE SI.....93**

3.1. Discutindo as representações dos sujeitos ..... 96

### **CAPÍTULO IV - OBJETIVAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORE(A)S SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL..... 121**

4.1. Observações em sala de aula ..... 123

4.1.1. Profª Ana Roque: literatura infantil e educação das relações étnico-raciais..... 123

4.1.2. Profº Eliezer: Re-contar fatos históricos ..... 128

4.1.3. Zilene: resistência negra ..... 131

4.1.4. Marivânia: trabalhando a autoestima e a identidade ..... 133

4.2. Roda de conversa ..... 135

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES** ..... 145

**BIBLIOGRAFIA** ..... 153

**ANEXOS** ..... 163

Anexo I – Roteiro da entrevista livre ..... 163

Anexo II – Roteiro de perguntas da roda de conversas ..... 164

Anexo III – Atividades: aula Marivânia..... 166

Anexo IV – Texto profª Zilene ..... 168



### **Sankofa**

Retorno e levá-la - "Se wo foram fi na wosan kofa um yennkyi".  
Não é nenhum tabu para voltar e buscá-lo quando você esquecer. Você sempre pode desfazer seus erros.

## RAÍZES... LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS: CAÇADA DE MIM.

Caçador de mim

Por tanto amor

Por tanta emoção

A vida me fez assim

Doce ou atroz

Manso ou feroz

Eu caçador de mim.

(SÁ, Luis Carlos e MAGRÃO,

Sérgio. *Eu caçador de mim.*)

Acredito que para a maioria dos pesquisadores a angústia de começar o trabalho seja o sentimento mais marcante. Por onde começar? Resolvi começar pela busca constante de mim e do que me constrói. A composição de Luis Carlos Sá e Sérgio Magrão, interpretada mineiramente por Milton Nascimento, dá a dimensão concreta do que acredito ser essa busca de mim. Às vezes “presa a canções”, outras “entregue a paixões”, busco me encontrar “longe do meu lugar”. “Caço” no meu passado as representações que ficaram de fatos e acontecimentos e que juntas às do presente, me compõem. São as representações que compactuo com o mundo.

Por isso a utilização do símbolo adinkra no início desta parte do trabalho. O significado de *Sankofa* é o de retornar ao passado e buscar ensinamentos para a construção do futuro. Nascimento, (2008) destaca que este símbolo objetiva aprofundar o conhecimento:

A referência à África não deve ser entendida como uma volta ao passado, mas como fundamento para a construção de identidade própria, viva, tanto no presente como na perspectiva de um futuro melhor para os filhos e descendentes desse sofrido continente.  
(NASCIMENTO, 2008, p.29).

Este será o exercício que farei aqui, pois acredito que a minha trajetória de vida influenciou diretamente nas minhas opções como pesquisadora.

Escrevo este início de tese na intenção de transmitir a busca de quem sou. Lógico, porque quem busca a si abre as suas “janelas” de sonhos e “portas” de realizações. Por se tratar de um trabalho científico, poderia dizer apenas das realizações profissionais e acadêmicas. As emoções, os sonhos e subjetividades seriam banidos deste processo de me buscar. Peço licença para infringir essa formalidade acadêmica padronizante e, certamente deixar de lado a suposta neutralidade científica, para ressaltar a grande influência de minha vida pessoal neste processo de me buscar/construir como pesquisadora.

Convém lembrar que usarei a textualidade oral afrobrasileira, que marca o texto escrito com a informalidade e fluidez da oralidade, pois essa forma discursiva tem valor diferenciado para os africanos, uma vez que sempre foi o marco civilizatório africano e de seus descendentes.<sup>1</sup> Comigo não poderia ser diferente. Neste trabalho, a tentativa de trazer a fala se concretiza através da palavra escrita e se apresenta no referencial das africanidades.<sup>2</sup>

Na tradição africana, a oralidade é essencial para a transmissão e perpetuação da cultura, contudo, no processo de colonização, esta cultura oral foi banalizada e inferiorizada. Para Gnerre, (1994) a associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são "usuários" (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita. Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de "elaboração" da mesma.

Desta forma, Gnerre esclarece que existe uma relação de poder estabelecida entre linguagem oral e linguagem escrita, em que os povos dominantes constroem o sistema de escrita com a proposta central de fundar a identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura. Da mesma forma, o autor destaca que a oralidade é subalternizada e inferiorizada no seu uso. Ele postula que “a começar do nível mais

---

<sup>1</sup> No encontro entre civilizações, os colonizadores pensaram de forma depreciativa que os povos africanos, por serem de tradição oral, não possuíam registro de memória cultural. Contudo, os estudos permitiram esclarecer tanto o valor da memória quanto a importância da oralidade na cultura africana.

<sup>2</sup> O termo africanidade será melhor estudado durante o trabalho. Neste momento, apenas me refiro a uma forma africana de transmitir o conhecimento que tem na figura dos griôs (contadores de histórias) a perpetuação da tradição.

elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Ibidem, p. 46). Então uma variedade, ou uma língua, desprestigiada reflete um grupo de indivíduos também desprestigiados e, muitas vezes, excluídos e marginalizados.

Contrapondo ao sentido inferiorizante que Gnerre aponta, busco nas marcas de oralidade o seu potencial de descrever a tradição e sua interferência na constituição de mim.

Outro elemento que utilizo é a memória. Como Martins, (1997) pontua em seus trabalhos:

Nesse processo mediado por *Mnemosyne*, a Memória, e por *Lesmosyne*, o esquecimento, o narrar, o contado e cantado, é energia e o fôlego que presentificam o sujeito, por força de sua nomeação, mantendo ‘a coisa nomeada no reino do ser, na luz da presença’, já que o ‘não-nomeado pertence ao reino do oblvio e do não-ser (MARTINS, 1997:22).

A minha trajetória estudantil e profissional está ancorada em minha trajetória de vida pessoal e profissional, entre memórias (reino do ser) e esquecimentos (reino do não-ser) que me impulsionam a lançar olhares diferenciados dos modos como se configuram as relações no cotidiano, sobretudo aquelas que dizem respeito aos afrodescendentes.<sup>3</sup> Portanto, as relações raciais são uma variável destacada neste processo formativo e um constante conflito para os afrodescendentes, especialmente para a formação da identidade.

Início buscando as minhas duas linhagens, pois “o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento” (BÂ, 2003, p. 23). Nasci em Ituiutaba, em 1966 e sou a primogênita dos quatro filhos dos meus pais, de quem recebi profunda influência.

Meu pai, Luziano Justino Dias, caçula de oito irmãos, nasceu na zona rural de Ituiutaba e perdeu cedo o pai. Como viúva, sua mãe precisou se esforçar para criar os filhos. Era o tempo em que a agricultura familiar dependia do trabalho infantil e o meu pai conseguiu “escapar” de casa e trabalhar na cidade para se manter estudando. O que não

---

<sup>3</sup> O IBGE utiliza como terminologia para a classificação da população brasileira os termos branco, preto, amarelo e pardo. Fazendo a classificação geral, o IBGE congrega pretos e pardos como afrodescendentes. Além disso, a distinção entre eles acerca da obtenção de vantagens sociais e de outros bens e benefícios é “tão insignificante estaticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum” (GOMES, 2001, p. 40). Portanto, apesar de alguns pesquisadores fazerem distinção desses termos, neste trabalho, utilizarei a denominação de negros (pretos e pardos).

aconteceu, pois o trabalho e a subsistência o afastaram da escola. Começa a sua vida profissional como engraxate, fotógrafo, vendedor de revistas e muitas outras experiências profissionais, mas acabou se estabilizando como proprietário de um bar que ficava aberto 24 horas. Desse bar, tirou o sustento para que os filhos pudessem estudar. Muitas vezes, ele nos repetiu sobre o privilégio de estudar sem precisar trabalhar para se manter e ajudar a família, como foi o caso dele e seus irmãos.

O bar, pelo fato de estar aberto o dia todo, tornou-se um ponto de encontro de pessoas de vários segmentos, principalmente político. Por influência dos amigos, meu pai ingressou na vida política. Foi vereador por cinco mandatos. Atualmente, apesar de não ser vereador, continua envolvido com as questões políticas da cidade.

Minha mãe é, em grande medida, o meu modelo de mulher. Nascida em Prata, cidade vizinha de Ituiutaba, veio ainda pequena para Ituiutaba com meus avós. Minha avó Joana ficava mais sozinha com os filhos, pois meu avô Jerônimo vivia trabalhando na zona rural. Os filhos logo foram para o trabalho para ajudarem na sobrevivência. Minha mãe, como filha caçula, também foi para o trabalho desde muito pequena e, embora seus estudos fossem reduzidos a 4ª série, sempre nos incentivou a estudar e a procurar uma qualificação.

Com frequência meus pais, meu pai especialmente, usaram sua influência na família e na sociedade para questionar o preconceito nas relações, com que se tornaram intolerantes, principalmente porque enfrentaram esse problema na prática. Minha mãe desde muito moça participou do Palmeira Clube<sup>4</sup>, onde conheceu meu pai. Essa proximidade com a questão racial tornou-os militantes e, além disso, desde criança, ela vivia nas festas de congada que têm uma forte representatividade da cultura em nosso município.

Meu envolvimento profissional com as questões raciais, especialmente na educação e nas questões de resistência, tem uma marca familiar, aprendida tanto através de episódios dramáticos quanto de eventos felizes.

---

<sup>4</sup> O Palmeira Clube foi fundado pelos negros e negras de Ituiutaba com o intuito de se reunirem para o lazer, visto que não eram recebidos adequadamente em outros espaços. Esse clube foi muito além de um espaço de diversão e teve papel fundamental na organização dos movimentos negros locais.

Em trabalho anterior<sup>5</sup> destaquei como a fase da infância deixa “marcas”. Tentando “criar sentido” e dando “existencialização”, busco na memória meus primeiros anos de escolarização no início dos anos 1970. De acordo com Cavalleiro (2000), a primeira fase de escolaridade infantil é primordial para o desenvolvimento sadio e para a construção de estruturas psicológicas adequadas para que um adulto tenha as percepções sobre si e sobre o outro de forma a favorecer a construção de sua auto-estima. São as experiências vivenciadas nessa idade que possibilitam à criança compreender o mundo e se ver inserida nele.

Estudei na primeira escola estadual de Ituiutaba, localizada em região central, que atendia aos filhos “das melhores famílias” da cidade. Ingressei no ano de 1973, com sete anos, prática correta da época, e terminei a quarta série em 1976.

Percebi o tratamento diferenciado que era destinado a mim e a meus irmãos, tanto pelas crianças quanto pelos adultos, por ser negra. Apesar de pequena, podia notar que todos faziam questão de ressaltar a “invasão” daquele espaço. Muitas vezes, sem atos ou palavras, notava que aquela escola era destinada a educar uma elite que a criou, contribuindo para preservar o sistema estabelecido como superior. Nas atividades em grupo, ficávamos isolados; em coreografias, não tínhamos pares; não éramos convidados para brincadeiras no recreio e os afagos gentis das professoras eram minimizados ou até inexistentes. Era uma prática pedagógica silenciante, porque não permitia o questionamento, e silenciosa, porque também se abstinha de posicionamento.<sup>6</sup> Será que essa escola era mesmo a “melhor escola da cidade”? Para quem ela era a melhor? Seria para todos os alunos e alunas que estavam ali? Para mim e meus irmãos não era tão boa assim...

O que podia entender nessa época da minha escolaridade e na fase da adolescência era que o fato de ser negra estava ligado a um aspecto desagradável e “não estético ou inestético”. Tal repúdio advinha de características físicas que me faziam “diferente” dos demais colegas. Gomes (1996) salienta que a discriminação e o preconceito são apresentados, principalmente, pelo repúdio ao corpo negro e suas características físicas. O

---

<sup>5</sup> A minha dissertação inicia pontuando como na infância vivi a questão da discriminação no cotidiano escolar.

<sup>6</sup> A esse respeito, Cavalleiro (2000) faz análise de situações análogas às que experienciei.

corpo negro é como o espelho que reflete as marcas da dominação e da discriminação. Isso, eu pude experienciar com clareza.

Iniciando a quinta série, fui matriculada em outra escola estadual, onde estudei de 1977 a 1980. Esta seguia os padrões das escolas de iniciação profissional e tínhamos práticas agrícolas, iniciação a trabalhos do lar, serralheria e eletricidade, entre outros. Era uma escola de “sonhos”, pois tudo funcionava muito bem: aparelhagens, professores especializados e uma prática de direção diferenciada das que já tinha experimentado até então. O diretor da época foi o exemplo que encontrei na vida do “gestor democrático”, tão falado na atualidade. Tínhamos um Grêmio Estudantil atuante e a participação dos pais constantemente no processo educacional dos filhos em atividades diversas. Desconheço se era política governamental ou posicionamento pessoal da direção. Porém, vivenciando essas práticas foi quando pude ter as minhas experiências iniciais de assumir liderança em atividades escolares. Fui presidente do Grêmio Estudantil por um mandato, uma experiência que marcou profundamente minha vida. Apesar deste aspecto, as minhas características fenotípicas continuaram a dar a entonação das relações.

Na minha adolescência, lembro-me de várias situações em que as críticas às minhas características físicas eram salientadas na sala, apesar dos constantes cuidados de minha mãe. Várias vezes, as minhas tranças se tornaram motivo para piadas e a cor da minha pele era sempre ressaltada. Situação parecida, Gomes (1995, p. 45) relata nas entrevistas de sua pesquisa. Como a autora aponta, essas são as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência. Maior instabilidade instaura-se quando se aproxima a adolescência, período em que as transformações e construção da subjetividade são sentidos por qualquer ser humano, mas com maior intensidade entre os adolescentes negros. Gomes argumenta ainda que os sinais diacríticos<sup>7</sup> são essenciais para demarcar a diferença, principalmente na adolescência quando se opera a transição do círculo restrito familiar para as relações sociais mais amplas. (Ibidem, p. 46). Na minha história, vivi o reforço de estereótipos e representações negativas sobre os negros e seu padrão estético.

A maneira como os adolescentes lidam com suas experiências de vida são determinantes para a formação de um adulto, que pode variar entre alguém que acumula traumas até alguém que lida facilmente com seus dilemas étnicos e raciais. No meu caso, as

---

<sup>7</sup> Gomes (1996) usa sinais diacríticos para designar as características físicas e fenotípicas de pertença racial.

constatações e sentimentos de desprezo por minhas características culturais, históricas e fenotípicas foram amenizadas pela atuação da minha vida familiar e social que ressaltava essas mesmas características e sinais diacríticos como positivos e belos.

Meus pais são militantes do movimento negro, bem como meus parentes maternos: avós, tios e tias, primos e primas. Cresci ligada a manifestações culturais de afrodescendentes como congada, capoeira, grupo de dança afrobrasileira e um clube recreativo que tem o papel de conglomerar a comunidade negra ituiutabana. Toda essa trajetória me possibilitou, por um lado, consolidar internamente a legitimidade do valor étnico-histórico-cultural dada à cultura negra e, por outro, perceber claramente as omissões, lacunas e equívocos da escola em relação à questão étnico-racial que permeia as relações cotidianas. Nesse paradoxo, vivi a infância e a adolescência.

Esse relato remete ao que tenho experimentado em minha prática profissional. O que vivi naquela época, comparado ao que ocorre atualmente, evidencia que houve pouquíssima alteração em relação ao tratamento dispensado aos afrodescendentes. Algumas constatações de práticas que se manifestam no interior da escola indicam que pouco, ou nada, foi modificado. A história parece se repetir...

Em 1981, iniciei a minha profissionalização no curso de magistério, apesar de já estar no mercado de trabalho com meu pai, no comércio. Matriculei-me numa escola municipal que oferecia o curso normal. Foi uma época de muitos questionamentos e a profissionalização ocupou as minhas preocupações. Contudo, logo entendi que ser professora era a minha vontade e me dediquei a essa formação por inteiro.

Concluí o curso em 1983 e prestei o vestibular para a faculdade de Ituiutaba, na área de Ciências, no ano de 1984. Terminei a licenciatura curta em Ciências e optei pela graduação plena em Matemática, concluindo-a em 1987. Concomitantemente à minha graduação, fui contratada pela prefeitura municipal e pela rede estadual de ensino. Como a maioria dos educadores brasileiros, possuía jornada dobrada de trabalho para conseguir manter meus estudos.

Como docente, vivi momentos que certamente fizeram com que o “nomeado do reino do ser” me conduzisse a novas indagações. A busca de mim foi uma constante na vida profissional. Não conseguia admitir crianças passando por situações constrangedoras que eu havia vivenciado no passado. Por isso, minha prática docente foi, desde seu início,

direcionada para o combate às diversas formas de discriminação que povoam o cotidiano escolar.

Em 1993, surgiu a oportunidade de fazer um curso de Especialização na cidade de Uberlândia. Fiz então o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* “Especialização em Educação Infantil: A construção do conhecimento pela criança de 0 a 10 anos”, concluído em 1994. Foi neste momento que tive o primeiro contato com a pesquisa e, apesar de intencionar continuar os estudos, as dificuldades familiares me impediram de seguir a trajetória nesse período e tive que me afastar do estudo regular. No entanto, continuei a fazer parte do Núcleo de Alfabetização (NUALFA), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Neste período, pude aprofundar-me nas teorias que sustentam a prática dos professores alfabetizadores e promover o confronto de práticas usadas na época de minha atuação nessa área, o que colaborou também para minha atuação como gestora de uma escola cujo ponto forte era a alfabetização.

No ano de 1997, sentindo uma defasagem na minha formação, retornei à faculdade e fiz a complementação pedagógica. Concluí então a licenciatura plena em Pedagogia com habilitação para Supervisão escolar na Universidade Estadual de Minas – Ituiutaba (UEMG). Mesmo assim continuava sentindo-me incompleta e com interesse pelos estudos.

Durante esse processo, no entanto, discussões sobre o que me fazia caçadora de mim foram sempre margeadas ou silenciadas. Temas como preconceito e racismo não eram mencionados como aspectos a serem levados em consideração pelo professor ou professora no momento de seu planejamento. Na realidade tais temáticas foram ficando no “reino do não ser – o não nomeado”.

Foi um período de muita angústia e, depois de três processos sem aprovação no processo seletivo do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pois a temática que gostaria de pesquisar não tinha orientador/a nos quadros da universidade, consegui ser aprovada e ingressar em 2002.

Foi um período de grande crescimento e como não poderia ser diferente, de muita dor. Como dizem os mais experientes: crescer dói. Muitas dúvidas, muito estudo, muita cumplicidade com amigos e amigas e com a orientadora. Na realidade, o mestrado foi o

tempo em que pude internamente fazer o confronto pesquisadora X militante, o que acredito persistir até hoje, porém com uma conotação menos pecaminosa.

O ponto de vista militante, ao mesmo tempo, contribuía e limitava o meu pensamento acadêmico. Eu estava mais uma vez esbarrando na neutralidade científica e “buscando a mim”- pesquisadora. Acredito que foi quando minha orientadora de mestrado teve sua atuação mais importante. Suas interferências foram cruciais para focalizar o tema da pesquisa. Porém não foi tão tranquilo quanto o relato aparenta, pois o conflito permeou toda essa construção.

Nessa fase participei de um grupo de estudos, que dividia suas atividades em estudo e seminários abertos à comunidade. Foi um período de crescimento e maturidade teórica.

O confronto de teorias e de pensamentos filosóficos com o pensamento militante causou várias “turbulências”. Contudo, acredito que foram justamente esses conflitos que facilitaram a solidificação da reflexão sobre a temática pesquisada. A defesa pública da dissertação: “*A questão do negro e Políticas Públicas de Educação Multicultural: avanços e limitações no âmbito escolar*” foi realizada em junho de 2004. Os estudos focalizaram as políticas públicas educacionais que desencadearam a aprovação da Lei 10.639/03. Neste trabalho analisei como o arcabouço jurídico normativo traz limites e avanços na discussão sobre Educação étnico-racial. Os argumentos e os estudos realizados naquela ocasião foram impulsionadores de novos trabalhos como o que inicio aqui.

O interesse em estudar as representações sociais de professores(as) que são considerados bem sucedidos no que concerne ao tratamento que dão às relações étnico-raciais tem sua origem na minha busca pessoal que passou pela pesquisa de mestrado, pelas representações que fui construindo como profissional e a pela necessidade que sinto de que o cenário das relações raciais seja modificado.

Continuando a busca de mim, fui percebendo que as representações que circulam na sociedade interferem no processo educativo. Como indica o símbolo *sankofa*, existe a necessidade de buscar no passado a história que me construiu e buscar erros e acertos para compreender melhor o mundo. Na busca de mim entendo que também existe uma busca de nós. Na busca de corrigir “a distorção da história africana está entre os maiores responsáveis pela perpetuação de negros como tribais, primitivos e atrasados” (NASCIMENTO, 2008, p.31). Utilizando novamente a música, “Doce ou atroz. Manso ou

feroz. Eu caçador de mim”. E assim, continuamos a história dessa caçada nas páginas a seguir.

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A promulgação da Lei 10.639/03 e da Resolução nº 1, de 2004, através do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições da Educação Básica e de formação inicial e continuada de professores. Tal medida torna necessário repensar a forma como a escola trata essas relações nos aspectos normativos e práticos.

Dessa forma, o aparato jurídico-normativo tem dupla função: prescritiva, no tocante à apresentação de dispositivos legais, e propositiva, através das orientações, princípios e fundamentos da Educação visando relações étnico-raciais positivas.

Certamente a Educação das Relações étnico-raciais abordadas neste trabalho está na vertente da “reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004, p. 13), no processo social e interações inerentes a ele. Esta reeducação passa por questionar convicções estabelecidas pelo processo histórico de inferiorização e estigmatização do povo negro e de sua cultura. Daí a relevância de estar, em pleno Século XXI, discutindo paradigmas racistas que transferiram as práticas discriminatórias e inferiorizantes das relações sociais para as relações educativas.

Apesar de passados mais de sete anos de normatização, a concretização de práticas pedagógicas de implementação da Lei 10.639/03 e do Parecer 03/2004 ainda é difusa, pontual e esporádica. As denúncias e cobranças dos movimentos negros ao Ministério público quanto a instituições que não têm atendido à normativa vem aumentando em todos estados brasileiros, evidenciando que pouco(a)s professore(a)s buscam materializar práticas de Educação das relações étnico-raciais<sup>8</sup>.

Assim, esta pesquisa busca particularmente professore(a)s que, entre os vários da grade curricular, ousaram eleger conteúdos que pudessem abrir espaço para o debate sobre questões das relações étnico-raciais. Por isso, ela tem seus aportes em aspectos sociológicos afro-centrados e objetiva compreender como a história de vida e as

---

<sup>8</sup> Como exemplo desta situação, cito o ofício nº 488/2010/Ouvidoria/Gabinete/SEPP/PR, de 1º de abril de 2010, que solicitou das universidades brasileiras um relatório das atividades que estariam sendo desenvolvidas nas instituições como forma de cumprir a Lei 10.639/03.

experiências profissionais de professore(a)s possibilitam construir o conceito de si e contribuem para que eles sejam considerados pela comunidade (acadêmica e militante) exitosos na implementação da Educação das Relações étnico-raciais através de pressupostos da Pedagogia Culturalmente Relevante. Há o também o questionamento acerca de quais representações sociais, construídas na/pela experiência social e profissional, possibilitam êxito na implementação desse tipo de Educação.

A opção de investigar as africanidades baseadas na oralidade e a organização textual centrada na lógica afro partiu do pressuposto de Oliveira, para quem, a universalização da pesquisa acadêmica vem “com a utilização de instrumentos de análise e metodologias clássicas, empobrecendo assim a complexidade do universo sócio-cultural afro-brasileiro”. (OLIVEIRA. 2009, p. 6) Desta forma, seguindo o caminho aberto por outros pesquisadores,<sup>9</sup> esta pesquisa apoiou-se no referencial teórico-metodológico das africanidades.

Segundo Oliveira, as pesquisas tradicionalmente são apresentadas na perspectiva positivista ou existencialista, que ela considera insuficientes para a pesquisa afrocêntrica, uma vez que esta é uma cultura marcada pela presença dos mitos e, além disso, transmitida através da literatura oral. Assim, há a necessidade de “reinvertarmos métodos epistemológicos cada vez mais abrangentes” que possam resgatar culturas “rejeitadas e menosprezadas por um cientificismo racionalista mutilado e mutilador, possam expressar a sua voz e enriquecer nossa experiência cotidiana”. (Ibidem, p. 10)

Meihy ressalta a dupla identidade que o *eu* narrador assume na perspectiva da História Oral: “a do narrador que, relatando sua vida, ou a versão de algum fato, torna-se o agente condutor da história pessoal e a do eu de quem dirige o projeto e depois cria o produto final da entrevista” (MEIHY, 1996, p.31). Por isso, no texto científico, trabalho com a primeira pessoa do singular. Apesar disso, não estou deixando de lado a característica includente colaborativa da tradição africana que seria postulada pelo uso do pronome *nós*, buscando também a contribuição ancestral. Mesmo não o utilizando, assumo o caráter includente que este uso sugere. Reverencio a ancestralidade que me permitiu debater assuntos prioritários para a comunidade a partir das construções estabelecidas anteriormente.

---

<sup>9</sup> Ver trabalhos de Carvalho ( 1995), Silva ( 2001) e Oliveira ( 2009).

Convém também destacar o foco da pesquisa, pois, com certeza, diversos grupos e segmentos da sociedade brasileira são excluídos e discriminados por características como deficiências físicas e mentais, geracionais, situações de gênero, sociais, ambientais e outras. Entendo que essas questões estão ligadas à identidade e às fronteiras. Contudo, neste trabalho proponho-me a focar as análises nas relações raciais e suas influências no contexto educacional, sem diversificar o debate, visto que a intenção é focar exclusivamente as análises nas relações étnico-raciais. Obviamente, os demais debates e reivindicações postas em pauta atualmente não podem ser menosprezados, mas considerá-los totalmente alargaria o estudo e provocaria uma abrangência inadequada a esta pesquisa científica, além de pulverizar a questão racial em outras tantas, tradicionalmente trazidas à discussão para mascarar a questão racial.

## **ENCONTRANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Metodologicamente priorizei a escolha do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s por “indicação da comunidade”, a coleta de dados foi feita através da observação de campo, entrevista e roda de conversa. Tal escolha, segundo Ladson-Billings, assume a excelência acadêmica, pois são profissionais que a sociedade reconhece com prática exitosa e assim, “isso significa que os pesquisadores recorrem a membros da comunidade e veículos autorizados da comunidades (por exemplo jornais e organizações da comunidade) a fim de julgarem pessoas, lugares e coisas dentro dos seus próprios ambientes”. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 165)

Nesta perspectiva os professore(a)s colaboradore(a)s dessa pesquisa foram escolhidos por meio de indicações de segmentos da sociedade nas áreas acadêmicas (gestores e professores) e de militantes dos movimentos negros. Quando procurei tais entidades solicitei que eles me indicassem nomes que estivessem trabalhando com a cultura negra na escola e estivessem empenhados em implementar a Lei 10.639/03.

Inicialmente conversei com representantes dos movimentos sociais negros da cidade. Visitei a Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, a Irmandade de São Benedito e o Palmeira Clube.<sup>10</sup> Posteriormente conversei com diretores de escolas, supervisores e professores que indicaram colegas com uma prática pedagógica na perspectiva da Educação

---

<sup>10</sup> Entidades dos movimentos negros ituiutabanos.

étnico-racial. Desta forma, consegui uma relação de professores experientes no trabalho com a cultura afro, o preconceito e a discriminação racial no cotidiano escolar.

Confrontando as duas listas, havia quatorze nomes comuns entre elas, que foram os profissionais procurados para participarem da pesquisa. Visitei cada um dos quatorze selecionados e informei que os nomes dele(a)s haviam sido indicado(a)s por pessoas da comunidade e que eu o(a)s estava convidando para participar da pesquisa. Uma professora estava afastada da sala por ter assumido a vice-direção da escola onde atuava, duas estavam gozando de licença prêmio, uma estava como professora substituta, outras duas lecionavam na zona rural e as duas últimas não aceitaram o convite. Desta forma, fiquei com seis profissionais que aceitaram o desafio. Posteriormente, por motivos ligados à saúde, duas professoras solicitaram o desligamento da pesquisa, então terminei com quatro professore(a)s que contribuíram para esse trabalho.

O perfil destes educadores se caracteriza por serem três do sexo feminino e um do sexo masculino e estarem na faixa etária dos quarenta anos de idade. Com relação à autodeclaração relativa à pertença de raça/etnia, três professore(a)s se declararam negr(a)s e uma se identificou como parda. A área de atuação profissional se distribui com uma professora atuando na Educação Infantil, uma no Ensino Fundamental (anos iniciais) e dois atuando no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino médio. Com relação à formação docente, dois são graduados em História e duas também graduadas em pedagogia. A atuação docente de todos ele(a)s ultrapassa os dez anos de prática docente. Com esses dados, é possível depreender que são profissionais com formação docente adequada e com vários anos de atuação, o que pressupõe estarmos pesquisando com profissionais com experiência de magistério considerável.

Esta pesquisa desenvolveu-se com quatro professore(a)s cuja prática pedagógica a respeito de educação das relações étnico-raciais pode ser considerada notável e, tanto na formação docente quanto no trabalho que desenvolvem atualmente, permite vislumbrar a possibilidade de trilhar o caminho do crescimento.

Utilizei o nome real de cada um dele(a)s, uma vez que o sigilo da pesquisa foi dispensado por espontânea vontade. Acredito que a nomeação dá visibilidade militante à prática pedagógica que, com seus erros e acertos, pode servir de estímulo para outro(a)s profissionais. Não espero que as práticas aqui descritas sirvam como “modelos”, mas como

respostas alternativas em um determinado contexto para questões ligadas à Educação das relações raciais.

Profª Ana Roque, uma mulher negra que, mãe de uma filha a quem dedica toda atenção e cuidado, lutou para construir seu futuro através dos estudos. Em sua vida não esmoreceu frente aos desafios e, tendo os estudos como prioridade, caracteriza-se como batalhadora. Ana Roque exerce sua profissão em duas escolas públicas: uma municipal e outra estadual.

O Profº Eliezer, pai de uma filha, veio do estado de Goiás para Ituiutaba no intuito de seguir a carreira religiosa, contudo abandonou a ideia e enfrenta várias dificuldades para conseguir se formar em História. Também se reconhece como negro e trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal.

Profª Zilene teve uma vida conturbada morando inclusive na zona rural quando se casou. Abandonou os estudos e viveu certo tempo apenas para criar os filhos. Depois de vários tropeços, inclusive de separação, retornou à cidade e é incentivada pelo pai a retomar os estudos. Atualmente trabalha nos anos finais da rede municipal e no cursinho pré-vestibular.

Da situação de órfã de mãe e abandonada pelo pai num orfanato de Ituiutaba, onde viveu até a adolescência, a Profª Marivânia consegue a formação de sua cidadania e seus estudos e, conseqüentemente, dá outro rumo à sua vida. Ela tem 2 filhos, a quem dedica atenção especial, e é professora da Educação Infantil e supervisora, ambos da rede municipal de ensino.

Baseada nessas apresentações, procuro entender quais são as representações sociais, construídas a partir das suas histórias de vida e das práticas sociais e pedagógicas desse(a)s professore(a)s, que possam contribuir para a construção de um arcabouço teórico e metodológico adequado ao tratamento da Educação étnico-racial na formação docente.

Pressuponho que o(a)s participantes deste estudo, indicados como profissionais que possuem práticas exitosas, expressam representações sociais sobre si e sobre a educação étnico-racial também construídas com base na história de vida, na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Neste trabalho, tento buscar, nas falas e observações de campo, as características de atuação na Pedagogia Culturalmente Relevante que postula uma identidade negra positiva e

dão suporte à prática bem-sucedida em educação étnico-racial. Assim, esse(a)s professore(a)s apresentam uma representação social positiva de ser negro e contribuem para construir isso em seus alunos por meio de uma postura antirracista na escola.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Pelo fato de o campo metodológico em Representações ser amplo, optei por trabalhar com entrevistas - cuja modalidade escolhida foi de entrevista livre -, observação de aulas e rodas de conversa.

As entrevistas contribuíram para delinear a história de vida do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s e evidenciaram suas relações sociais e sua formação docente. O procedimento de entrevista<sup>11</sup> foi escolhido por ser adequado para a coleta de dados referentes à história de vida e possibilitar o desvendamento de suas Representações Sociais sobre suas próprias vidas e sobre sua atuação docente.

Foram relatos em que os/as professore(a)s colaboradore(a)s expressaram o que sentem, o que pensam, suas dificuldades, angústias e incertezas sobre sua trajetória individual e sua formação docente.

As entrevistas livres, que pressupõem um esquema simples de questões não aplicadas rigidamente, foram gravadas e transcritas na íntegra para compor o material de análise. No entanto, tal processo não foi apenas um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado, pois, além de manter a fidedignidade do que foi dito, levo em consideração aspectos da oralidade como os silêncios, os gestos, os risos e a entonação da voz durante a entrevista, uma vez que tais “sentimentos” tornam visíveis vários aspectos sobre a história de vida desse(a) professor(a).

Parto da história oral de vida,<sup>12</sup> coletada através das entrevistas, que focaliza um determinado setor da experiência em questão. No caso desta pesquisa, focalizei, nas experiências de vida e na formação docente, componentes que apontam como se processaram mecanismos de socialização nos diversos espaços como família, escola e sociedade para os professore(a)s colaboradores e, a partir daí, em outros espaços como a atuação profissional

---

<sup>11</sup> BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002. BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

<sup>12</sup> Ver: MEIHEY, José Carlos S. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

na escola e na sociedade em geral. Esse caminho de construção identitária revela sucessos, fracassos, frustrações, discriminações que são determinantes para a definição da identidade individual e coletiva.

As posições e relatos apresentados por ele(a)s poderiam ser fragmentos da minha própria trajetória que cruza com condições e processos identitários semelhantes. Com certeza, essa proximidade dificultou o rigor científico do meu trabalho de pesquisadora, porém, essa mesma proximidade me deu facilidade para entender de onde ele(a)s estavam falando de si.

Na observação de campo, assisti a algumas aulas do(a)s referido(a)s professore(a)s e percebi que as práticas pedagógicas estudadas propõem ruptura com aspectos educacionais universalistas e revelam/reconhecem a heterogeneidade da população brasileira.

Procurei recolher e registrar os fatos da realidade utilizando o diário de campo, fotos e filmagens, com planejamento mínimo ou controle das situações da sala de aula, o que possibilitou estudos exploratórios sobre o campo.

Com relação às observações de aulas dei enfoque aos aspectos relacionados à Pedagogia Culturalmente Relevante,<sup>13</sup> por isso, nesse tempo, assisti, sem roteiro de acompanhamento ou intervenção neste processo, a um número variado de duas a três aulas de cada professor/a, em que tive a oportunidade de tomar contato com metodologias e materiais diversificados. A maioria delas foi desenvolvida na sala de aula com a utilização de materiais diversos (livros, apostilas, folhas mimeografadas, etc) e, do conjunto de atividades observadas, fiz recorte de uma por professor(a) colaborador(a) para analisar a Pedagogia Culturalmente Relevante. A opção do recorte contou com a indicação do(a)s professore(a)s colaboradores que agendaram o dia que iriam realizar a atividade para minha observação.

Outro procedimento de coleta de dados utilizado foi a roda de conversa que acredito ser útil no sentido de socialização das impressões do(a)s envolvido(a)s. A roda de conversa,<sup>14</sup> que como a entrevista foi transcrita e analisada, foi uma discussão com o grupo

---

<sup>13</sup> Trabalharei o conceito de Pedagogia Culturalmente Relevante de Gloria Ladson- Billings no decorrer do texto.

<sup>14</sup> Ver: LADSON-BILLINGS, Gloria. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem sucedido de crianças afro americanas*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

dos quatro professore(a)s colaboradore(a)s com intuito de complementar a entrevista individual e a observação participante.

Antecipadamente, enviei a cada um uma cópia com a transcrição e a análise de sua entrevista individual e, na roda de conversa,<sup>15</sup> apresentei os pressupostos da pesquisa, o motivo da escolha deles como colaboradores e informei que todo(a)s haviam recebido a parte de análise de sua entrevista que seria o material das discussões da roda de conversa. Ressaltei que cada professor(a) colaborador(a) participante poderia tecer comentários sobre suas experiências e sobre a dos outros, levando em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas. Como não propus uma ordem para a fala, cada professor(a) poderia manifestar-se livremente.

Estimulei os professore(a)s colaboradore(a)s a discutirem sobre temáticas que apareciam em suas entrevistas em um debate aberto sobre um tema, com reflexões de dimensão coletiva a partir da visão individual. Aconteceu durante a roda de conversa a liberação de pensamentos reprimidos que forneceram material extremamente rico para a análise.

Na perspectiva da Teoria das representações sociais, na abordagem processual, as representações sociais são entendidas numa visão funcional do mundo que possibilita ao sujeito dar sentido à sua conduta e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências. Desta forma, elas ultrapassam a constatação sobre o que pensa o indivíduo para chegar ao como e ao porquê de existirem sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam.

Para interpretação, como base para as inferências, recorri aos dois processos definidos na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais:

- Na ancoragem empreendi compreender como são constituídas as redes de significação em torno da Educação étnico-racial relacionando a valores e práticas sociais - enraizamento social da representação e de seu objeto. Basicamente a ancoragem se fez na identidade pessoal através de enfoques da vida pessoal e suas experiências de vida, escolha profissional e a própria formação docente;
- Na objetivação busquei verificar como ocorre a transformação da idéia de educação étnico racial em esquemas ou imagens concretas. Isso foi possível

---

<sup>15</sup> SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BERNARDES, Nara Maria Guazzeli. *Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade*. Educação, Porto Alegre / RS, ano XXX, nº 1, 2007, pp. 53-92

perceber através das práticas exitosas - abordando a materialização de ações de sucesso sobre a Educação étnico racial.

Esses processos foram observados na perspectiva do conceito de si e dos outros que constituem o aspecto da Pedagogia Culturalmente Relevante. Assim sendo, procurei no contato com os/as professore(a)s, desvelar o seu mundo, suas representações por meio de análises de suas histórias de vida e de suas práticas pedagógicas. É neste sentido que entendo que a pesquisa empírica pode oferecer um conhecimento concreto sobre o objeto estudado.

Desta forma, neste trabalho, proponho-me a discutir inicialmente no capítulo I questões fundantes para situar o debate sobre Educação étnico-racial, como, por exemplo, o debate sobre mito da democracia racial, campo de conflito e representações sociais, identidade e contexto escolar. Faço análise de referencial teórico construído por diversos pesquisadores sobre a temática com intuito de situar o debate.

No Capítulo II, abro o debate sobre a formação docente e as configurações que ela vem assumindo historicamente e busco, através de uma revisão bibliográfica, as diversas correntes pedagógicas, suas contribuições e limitações para o debate da educação étnico-racial. Apresento a Pedagogia Culturalmente Relevante, que elegi entre tantas alternativas, como a proposta para análise de dados da pesquisa, especialmente no que diz respeito à construção do conceito de si.

Para finalizar o trabalho, no Capítulo III, discuto as histórias de vida e o conceito de si, dados coletados através de entrevistas livres. Na perspectiva das Representações Sociais, são análises do processo de ancoragem. O Capítulo IV traz a prática pedagógica de professore(a)s coletadas através de observação de campo, analisadas através do processo de objetivação de práticas exitosas da Pedagogia Culturalmente Relevante. Além disso, realizei a roda de conversa em que foram analisados, juntamente com o(a)s professore(a)s colaboradore(a)s, os diversos aspectos da pesquisa.

Durante a construção do trabalho diversos sentimentos estiveram presentes, pois a temática traz consigo o desafio e o desejo de mudança na Educação. Assim, o convite à leitura está feito: coloque à prova as suas certezas e dúvidas.



**"Akoko nan ba tia, na ennkum ba."**

“A galinha que pisa em seu pinto, mas não o mata”.  
Símbolo do amor e da disciplina dos pais para com os filhos (NASCIMENTO, 2008, p.33).

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SITUANDO O DEBATE

A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere.

(SILVA, 2002, p. 66).

Colocado na abertura do capítulo, o símbolo *adinkra*, que significa: a galinha pisa nos pintinhos, mas não mata, reflete sobre o cuidado e representa a vocação natural dos vários processos educativos que conciliam proteção e, ao mesmo tempo, correção de erros ocasionais. Reconhecendo a importância da contribuição desta simbologia para o resgate da cultura africana, ela remete a dois aspectos do processo educativo: a disciplina e o conhecimento, os quais são fundamentais para entendermos o debate sobre a Educação das relações étnico-raciais.

Além disso, a epígrafe de Silva (2002) alerta para a tolerância no sentido que McLaren (1997) conceitua de multiculturalismo liberal, como Gonçalves destaca:

O perigo que se corre em relação à implementação da ‘Cultura da Paz’ está na possibilidade desse enfoque se materializar no Multiculturalismo liberal (McLaren, 1997), pois este trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independentemente de história, cultura e poder, garantindo, previamente uma postura ‘politicamente correta’ (GONÇALVES, 2004, p.47).

Estes aspectos são fundamentais para entendermos o debate sobre a Educação das relações étnico-raciais e serão suportes para as análises deste capítulo.

Como apresentei no início deste trabalho, tive várias oportunidades, tanto na vida pessoal quanto na profissional, de deparar-me com questões que suscitaram questionamentos sobre as relações étnico-raciais. Nas diversas áreas em que atuei, convivi com a formação inicial e continuada de profissionais da Educação ligados a essa questão e, conseqüentemente, com discursos que revelam representações sociais de como estes profissionais têm enfrentado este desafio.

Reproduzo aqui alguns comentários e registros feitos por profissionais de Ituiutaba – MG no ano de 2008, participantes de um curso de formação sobre o racismo, preconceito, cotidiano e trabalho pedagógico. É importante ressaltar que estes comentários não fazem parte dos dados que serão analisados. Na realidade, eles foram feitos por profissionais da educação quando eu exercia a função de assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e era responsável por políticas públicas municipais para implementação da Lei 10.639/03.

Justamente estes comentários, em conflito com os estudos e pesquisa que realizei, impulsionaram-me para a pesquisa atual. Faço uso deles para introduzir a temática e ilustrar a complexidade e as contradições que a marcaram e que a constituem como um objeto de pesquisa multifacetado. A partir daí, buscarei compreender os reflexos destas questões fundantes na prática pedagógica. A fala a seguir pode sintetizar uma característica importante das relações raciais no Brasil: “Na minha escola não tem uma placa dizendo que negros não podem estudar lá. Eles não vão porque não querem” (TELMA,<sup>1</sup> outubro de 2008).

Atualmente, as “placas” não existem concretamente, contudo houve tempos em que as “placas” ocorriam de várias formas. Quanto ao acesso da população negra à Educação existem posicionamentos diferenciados. Para pesquisadores como Moysés (1994) e Maestri (2004) existe o entendimento de que historicamente houve mecanismos que deliberadamente tentaram impedir o acesso à educação para a população negra. Tais autores baseiam-se em normativas legais, como a Constituição de 1824 que “proibia o acesso à Educação aos pretos, negros e crioulos” (Moysés, 1994, p. 200) ou sobre o processo de escravização “As escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos” (Maestri, 2004, p. 205)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Nesta parte do texto utilizo de nomes fictícios, pois os comentários aqui registrados foram feitos fora do aspecto de pesquisa científica. Foram emitidos como forma de desabafo frente ao estudo que estava sendo realizado.

<sup>2</sup> Para sustentar a argumentação destes pesquisadores eles buscam suas análises em normativas legais como Art. 6º da Constituição de 1824. Não é permitida a presença dos escravizados nas escolas de “Primeiras Letras”. Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 – obrigatoriedade de escolas primárias para crianças a partir dos 07 anos – exceto para crianças negras.

Outros pesquisadores, como Villalta (1999), Paiva (2003), Moraes (2007) e Veiga (2005) comprovam a presença de escravos nas escolas que, com discurso civilizador destinava-se àqueles que na percepção das elites careciam de civilização. Contudo, ambas as posições destacam como mecanismos internos e cotidianos de exclusão do aluno negro há muito estiveram presentes na história da escola brasileira e que têm implicações na atualidade.<sup>3</sup>

Assim sendo, a visão expressa neste comentário traz consigo as marcas da postura liberal,<sup>4</sup> porque deixa claro que aparentemente a escola não tem nenhum problema para aceitar os diversos tipos de alunos e alunas, visto que, constitucionalmente, isso é um direito. Contudo, os índices dos diversos órgãos estatísticos mostram que as crianças negras são as que mais têm fracasso, as que mais estão fora da faixa série/idade e as que mais evadem das escolas. Será que precisamos de uma contravenção como uma placa para “proibir” a presença de qualquer tipo de aluno na escola? Por que será que a prática escolar tem excluído a criança negra? Parece existir nesta fala a marca do preconceito velado, característico da sociedade brasileira.

Outros comentários nos remetem à questão da formação docente. Poucos professore(a)s tiveram contato com “outra versão” que não a da submissão, ignorância e passividade negra: “Só não entendi o porquê só aprendemos que eles são preguiçosos, mau caráter durante tanto tempo. Não sei por que não me contaram isso antes.” (MALU, outubro de 2008). “Descobri que os negros são mais inteligentes do que eu imaginava” (MARIA, outubro de 2008). “Estou feliz por ter participado deste evento e hoje me sinto uma pessoa melhor e com uma visão ampla, porém entendo que precisamos continuar por meio de muita pesquisa” (PAULA, outubro de 2008).

Evidentemente, esses comentários não representam mudança de comportamento, uma vez que estas pessoas estavam sob o impacto de um curso de formação continuada, mas sim a possibilidade de discutir questões pouco esclarecidas. Por muitas vezes, durante a formação, os professore(a)s sentem-se sensibilizado(a)s e mobilizado(a)s para empreenderem modificações em suas práticas pedagógicas quanto à temática racial,

---

<sup>3</sup> Para comprovarem o não-impedimento de frequência das crianças negras e mestiças na escola pública através de análises de relatórios do período.

<sup>4</sup> Sobre a Filosofia Liberal ver LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

contudo a mudança só poderá ser verdadeira quando esses conhecimentos forem transferidos para sua prática docente.

Particularmente, é possível perceber que alguns deles demonstram a ligação ancestral que poderia ser o elo para a identificação e a pertença racial:

Estou maravilhada com tudo, pois sou neta de negros e estou feliz com esta valorização e integração e reconhecimento do nosso valor na sociedade brasileira, pois me sentia inferior e tímida diante de uma sociedade que antes viam só a beleza externa. Eu estou radiante com tudo que me foi dito nesse curso. Até minha auto estima melhorou e sei que não vou mais me envergonhar de nada (PAULA, outubro de 2008).<sup>5</sup>

Posso passar para os meus alunos que devemos reconhecer e valorizar a raça negra onde nós temos em nosso sangue e carregamos para sempre em nossa caminhada. Sei que é difícil onde as pessoas não são respeitadas, mas irei mostrar a importância de tudo. (TANIA, outubro de 2008).

É possível perceber em tais afirmações que os conceitos trabalhados na formação exerceram certa influência, porém para que cheguem de fato à prática pedagógica há um distanciamento.<sup>6</sup> Desse modo, mesmo após mais de sete anos de regulamentação da Lei 10.639/03 ainda pouco se vê de concreto que possa comprovar mudanças efetivas no cotidiano escolar. Encontro evidências claras disso através dos resultados da pesquisa que realizei durante o mestrado.<sup>7</sup>

Estas indagações e comentários remetem a questões relacionadas à identidade, ao sentimento de pertença racial, ao sucesso/fracasso escolar, ao material didático, à formação docente, à exclusão/inclusão, entre outros aspectos que são Relevantes para uma prática pedagógica que procura ser transformadora. Nesta perspectiva, selecionei duas questões fundantes que acredito serem prioritárias para compreensão das relações étnico-raciais.

---

<sup>5</sup> Utilizarei, nestes depoimentos, nomes fictícios, visto que as pessoas disseram estas frases durante processo de formação continuada e não em entrevistas da pesquisa. Porém, estas falas despertaram-me para o trabalho aqui realizado.

<sup>6</sup> GONÇALVES, 2004; CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2005 e GOMES, 2007; entre outros.

<sup>7</sup> Ver GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. *A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2004.

# 1. QUESTÕES FUNDANTES PARA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

## 1.1 - RELAÇÕES RACIAIS – DEMOCRACIA RACIAL?

A obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, descreve a vida colonial brasileira como um “paraíso das relações raciais”, em que deveria predominar a harmonia e a “democracia racial”. Freyre contribuiu para as reflexões sobre as relações raciais brasileira no tocante ao que ele avança das ideias difundidas na época ligadas ao evolucionismo produzidas por Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Silvio Romero.

No entanto, ao contrário desta visão harmônica, o Brasil sempre esteve no campo das tensões raciais e, desde o processo de sequestro e escravização dos negros(as) trazidos da África, existe um processo concomitante de luta e de resistência. Evidentemente, este processo não poderia ser suave ou tranquilo, até mesmo pela forma violenta como tudo começou.

Fanon (1983), estudando a dominação francesa na realidade caribenha, detalha através de análises psiquiátricas o processo de colonização e como ele marcou a impossibilidade do negro se ver sem ser no olhar do outro, o que, para o autor, se configura numa regular e séria patologia produzida diretamente pela opressão. Ele classifica isso como “negação ontológica”, argumentando que:

A questão não é ser negro, mas sê-lo diante do branco. Alguns dirão que a situação tem duplo significado. Respondemos que não é verdade. Para o Branco, o Negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os negros tiveram de enfrentar dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretenciosamente, seus costumes e instâncias às quais eles se referem, foram abolidas porque estavam em contradição com uma civilização que ignoravam e que lhes foi imposta. (FANON, 1983, p. 92).

Portanto, é negada ao negro a possibilidade de ter uma ciência que o considere como ser em si mesmo. Este princípio da negação ontológica esclarece o momento em que, na fase da colonização, a cultura negra teve de ser abandonada pelos seus autores e praticantes. Assim, todos os valores, costumes e tradições foram forçadamente recusados e, conseqüentemente, houve a negação de si mesmo.

A negação ontológica teve sua função: o desejo brasileiro de camuflar a existência da raça negra no seu contexto. Carneiro (2006) discute em seu trabalho que o racismo pode tomar proporções de totalitarismo, de modo que os indivíduos cheguem a ignorar o diálogo, a ética e a dignidade humana. O mundo já assistiu a extremos como este, como a Ku Klux Klan<sup>8</sup>, o nazismo<sup>9</sup> e o neonazismo,<sup>10</sup> modos de pensar em que o outro é visto como o pária e o indesejado.

Nesta perspectiva, estaria adentrando na discussão de existência de raça como conceito. Santos, Bortolini e Maio classificam isso como “fio da navalha” e, no estudo sobre esta classificação racial a partir de análises de DNA, elucidam que “em nosso complexo e tumultuado mundo, se raça perdeu grande parte de sua credibilidade como conceito científico, no plano das relações culturais, econômicas e políticas permanece como importante eixo norteador” (1989, p.32). Convém esclarecer que a conceituação de raça não é objetivo deste trabalho, por isso levarei em consideração a inexistência biológica deste conceito e apoiarei a conceituação construída nas relações sociais. Assim sendo, a negação ontológica, a teoria do branqueamento e o mito da democracia racial - conceitos presentes nas relações raciais brasileiras - forjaram a crença da inexistência de raças nas representações sociais do país, uma vez que por raça se entende o agrupamento humano que possui certas características hereditárias não compartilhadas por nenhum outro agrupamento humano, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz, porte físico. Assim, a inexistência de raças no Brasil decorreria do processo de miscigenação que diluiria as supostas essências naturais originárias das três raças que fundaram a população brasileira. (Cf. MUNANGA.1999b)

A não separação de raças do ponto de vista biológico, tampouco significa que elas não estejam separadas, do ponto de vista social, da concessão de privilégios e de distribuição de punições morais, econômicas e judiciais. Portanto, parece evidente que a raça existe, se não como categoria biológica como uma categoria social. Em lugar disso,

---

<sup>8</sup> Do grego- Kuklos (círculo ou bando), do escocês Klan (clã, sentido de ancestralidade) tem suas raízes nos Estados Unidos e Europa e sobrevive até hoje com ramificações espalhadas pelo mundo (CARNEIRO, 2006, p. 9).

<sup>9</sup> Movimento político liderado por Hitler, que chegou ao controle governamental e atuou de forma totalitária e racista (Ibidem).

<sup>10</sup> É a revitalização do nazismo e proliferação do racismo na sociedade mundial (Ibidem).

admite-se que existe aqui apenas uma classificação baseada na cor, que pretende ser encarada como uma mera descrição objetiva da realidade, sem implicações político-econômico-sociais, tais como discriminações e preconceitos. Ao utilizar o termo cor para classificar as pessoas, reporta-se não a uma descrição objetiva da realidade, mas a uma hierarquia classificatória em que aqueles nomeados de brancos são concebidos como melhores, enquanto os nomeados de preto são concebidos como piores (BERNARDINO, 2002, p. 254-5)<sup>11</sup>

Apesar disso, para muitos brasileiros, qualquer tentativa de falar em raça negra é vista como uma imitação de ideias estrangeiras, uma vez que não existem raças no Brasil, conforme se acredita. Logo, aqueles que falam de políticas sociais para negros são acusados de racistas e a tentativa de negar o conflito se fortalece com essa argumentação. A partir dessa maneira de encarar a realidade, em que se define como racista aquele que separa, evitou-se, do ponto de vista oficial, reconhecer o tratamento diferenciado de brasileiros em decorrência de raça, mesmo que este reconhecimento pudesse significar uma oportunidade de correção de desigualdades (Ibid, p. 256).

Juntamente com a negação da existência da conceituação de raça, são negados os sinais diacríticos que caracterizam a população negra, o que corrobora para que o corpo negro seja experimentado como um corpo mutilado, dilacerado e estigmatizado. É sob esta perspectiva que Fanon anuncia que o negro tem dificuldades de elaborar seu esquema corporal. “O conhecimento do corpo é uma atividade unicamente negadora” (FANON, Op.cit., p. 92).

Poeticamente, Jesus ilustra a negação do corpo negro através de suas características físicas. Em seu livro, a autora narra uma cena típica de criança do interior que “rouba” frutas nos quintais dos vizinhos. Sendo a criança pega pela proprietária, trava-se o diálogo:

Então é você quem rouba as minhas frutas, negrinha vagabunda. Negro não presta. Respondi: Os brancos também são ladrões porque roubaram os negros da África. Ela olhou-me com nojo. Imagina só se eu ia até a África para trazer vocês... Eu não gosto de macacos (JESUS, 2007, p. 65).

---

<sup>11</sup> A esse respeito Agnes Heller faz referência ao preconceito no cotidiano em que, segundo a autora, “o homem predisposto ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotipia de grupo” (HELLER, 1992, p.57).

Através da linguagem, é estabelecida a negação de sinais diacríticos da população negra nas relações sociais cotidianas. Tais sinais são coloquialmente relacionados a sentidos de inferioridade e zombaria. Desta forma, Fanon alerta que a elaboração do esquema corporal é histórico-racial, conseqüentemente, para o negro perceber e construir a ideia mental de seu corpo, ele passa pela interpretação do branco através dos detalhes, das anedotas e contos que se efetivam no processo de comunicação. Portanto, fica evidente que é uma prioridade que o negro aproprie-se de si e do seu próprio corpo.

Várias formas de abominação do corpo negro foram usadas na história como processo de animalização do outro, ou até mesmo, processo de diabolização. Carneiro (Op. cit.,) argumenta ainda que, após a segunda Guerra Mundial, o discurso racista precisou se modificar e acabou exaurido na teoria das raças, por conta do repúdio ao holocausto que passa a ser denominado como crime e genocídio. Assim, a autora aponta que o discurso racista - antes apoiado no cientificismo biológico baseado em raça e etnia - passa a ter bases culturalistas, sustentadas na ideia de cultura. Desse modo, o racismo do século XX retorna mascarado por novas roupagens e fortalecido pelas mesmas mentiras. Isso é demonstrado quando ela pontua que documentos, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, sugerem a “cultura da tolerância” guiada por “acordos de convivência”.

Moscovici diz que “a exclusão se instaura e se mantém graças a uma construção da alteridade que se faz baseada nas representações sociais que a comunicação social e midiática contribui enormemente para difundir”, (MOSCOVICI. 1984, Apud, JODELET, 1999, p. 64) continuando, a própria Jodelet descreve que “os estereótipos de deslegitimação visam a excluir moralmente um grupo do campo de normas e de valores aceitáveis, por uma desumanização que autoriza a expressão do desprezo e do medo e justifica as violências e penas que lhe afligimos.” (Ibid, p. 64).

### **1.1.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - CAMPO DE CONFLITOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.**

É a partir de múltiplas evidências que discutem entre si que pode ser entendido o debate sobre a Educação étnico-racial como campo de conflito. É uma questão muito Relevante, pois há a necessidade de se construir conhecimento sobre o assunto a fim de contribuir para a modificação das relações raciais desiguais no Brasil, principalmente no

espaço-tempo escolar. Esse campo de debate enfrenta questões que são sociais, psicológicas e culturais. Pesquisadores têm empreendido discussões acerca da diferença e do processo de exclusão. Jodelet, analisando os processos psicossociais da exclusão, questiona:

O que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, a adotar ou tolerar, frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem? (JODELET, Op. cit., p. 54).

A autora destaca que essa questão tem orientado várias pesquisas ligadas às relações intergrupais no intuito de explicar o fenômeno da exclusão. Cada pessoa pode ter seu entendimento sobre esse debate, sua própria “teoria” e a “teoria” construída pelo grupo. No Brasil, embora o preconceito exista, vigora a concepção de que ninguém é preconceituoso, o que dá uma conotação de crime sem criminoso. Talvez seja por isso que a discriminação e o preconceito racial sejam praticados socialmente, mesmo em uma nação que se diz democrática.<sup>12</sup>

Moscovici previne que no “mundo comum e cotidiano que vivemos”, discutimos com nosso círculo de contato, aprendemos de informações que circulam de diversas maneiras, inclusive através de meios de comunicação. Desta forma, são construídas as representações sociais sobre os diferentes fatos circundantes e o conflito racial não fica excluído disso. Sendo assim, cada uma das falas utilizadas para apresentar a temática no início do trabalho são representações sociais daqueles sujeitos sobre as relações raciais nas escolas em que trabalham. Todos os comentários feitos pelo(a)s professore(a)s em formação, além de serem resultado do momento de formação em que são suscitadas questões para reflexão, são representações sociais construídas por ele(a)s a partir de suas relações sociais. (MOSCOVICI, 2003)

Assim sendo, a “Teoria das representações sociais é uma teoria sobre os saberes sociais preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são Relevantes” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87). Nas falas iniciais, as professoras se remetem à forma como compreendem as relações étnico-raciais por meio de

---

<sup>12</sup> Sobre esse assunto ver HASEMBALG, 2005.

pensamentos que foram construídos através da comunicação com os outros, “como falaram antes” na sua vida social.

Sá descreve que o “conjunto de conceitos, afirmações e explicações” que as pessoas constroem são as representações sociais sobre o fato e aponta que são “questões que ou têm uma relevância bastante imediata para a vida das pessoas ou têm uma atualidade tal que lhes seja socialmente importante ‘estar por dentro’” (SÁ, 1995, p. 27). A fala de uma das professoras destaca como a comunicação entre as pessoas é importante para circulação da representação social, mas que também tem o fator da novidade, talvez por isso ela ressalte o fato de estar “radiante com tudo que foi dito no curso”. Seria como se a professora necessitasse ter conhecimento do assunto, pois o seu meio de trabalho exige isso.

Na atualidade, muitas pessoas podem preferir se furtar à discussão sobre o conflito, pois acreditam que isso poderia ser uma forma de acirrar enfrentamentos raciais. No entanto, o enfrentamento já está posto e desnudado através da desigualdade nos índices sociais relativos à qualidade de vida das populações negra e branca. Na perspectiva apresentada, as relações raciais são situadas num campo de conflitos em que socialmente são construídas as representações sociais sobre as mesmas.

Para Almeida (2005), o conceito de Representações Sociais possui potencialidade para dar uma visão global das pessoas e de seus mundos, pois são formas de interpretar o mundo que se erigem a partir do encontro com outro e do processo de comunicação resultante deste encontro. Assim, o encontro com o outro/diferente assume papel Relevante nas relações sociais, provocando a construção de Representações Sociais. Como é o encontro com o outro e como ele é representado?

### **1.1.3 OUTRO/NEGRO NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Nas falas iniciais, as professoras oscilam entre a sua própria pertença e o distanciamento do ser negro, considerado como “o outro” no contexto escolar. A pertença se apresenta quando falam de serem netas de negro, sentir orgulho disso e de todos terem sangue negro, no entanto deixam evidente o distanciamento quando dizem que se sentiam inferiores, tímidas e que, muitas vezes se envergonhavam de serem negras. Esse paradoxo, classificado teoricamente por Fanon como a negação ontológica, é marcante não só nessas falas, mas na sociedade em geral.

As marcas fenotípicas deixam explícita a pertença racial que muitos procuram disfarçar para negar. Historicamente, tivemos várias formas de branqueamento que se tornaram práticas recorrentes, porém, nos anos 80-90, há um grande movimento de empoderamento que buscou ressaltar a pertença como algo positivo.

Algumas evidências do conflito racial brasileiro devem ser destacadas, pois contribuem para a reflexão sobre o enfrentamento e as possibilidades de intervenção neste processo. Como o encontro com o outro/negro acontece? As análises que seguem se referem à dimensão do “encontro com o outro”, de acordo com alguns autores.

Em um artigo em que apresentam o conceito de *estrangeirice* (diferenças radicais em termos de aspectos sociais, culturais e identitários), Souza e Gallo discutem a aproximação com o outro, afirmando a exclusão, ou a morte, deste na dimensão político-social. Tais argumentos, baseados em elementos de Foucault que ligam o racismo ao poder (racismo de Estado) e na dimensão afetiva, segundo pressupostos de Freud baseados na perturbação, permitem dizer que os autores entendem que, “na analítica foucaultiana”,<sup>13</sup> o racismo é o mecanismo pelo qual o Estado justifica seu direito de matar, numa sociedade biopolítica, fundada na afirmação da vida” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 47). Já no entendimento dos estudos de Freud, a sua explicação está na natureza afetiva da questão e, a partir de conceitos como “*unheimlich*”, ele ressalta que o estranho é algo que outrora foi familiar “*heimlich*”, mas que agora não pode mais ser reconhecido. Concluindo as análises, os autores pontuam que:

Se o biopoder permite a emergência do racismo de Estado, que leva a exclusão do diferente ao limite de sua eliminação pela morte, também é certo que a biopolítica permite a criação de novas ferramentas e instrumentos de luta, de novas armas que podem agenciar a eclosão das diferenças. Tudo depende de como se faz uso dos poderes e dos contrapoderes (Ibid, p. 59).

De certa maneira, as discussões que serão aqui tecidas falam de como se faz uso dos poderes e dos contrapoderes, considerados pelos autores como biopoder e a biopolítica, respectivamente. Isso, na medida em que, conhecendo os pensamentos sobre a diferença e o

---

<sup>13</sup> O autor se refere ao legado teórico de Michael Foucault.

outro, é possível pensar em formas de subjugar ou de libertar as pessoas que enfrentam tal impasse.

Segundo Jodelet, o encontro com o outro se faz através de “processos mentais pelos quais se operam a descrição e o julgamento das pessoas ou de grupos, que são caracterizados por pertencer a uma categoria social ou pelo fato de apresentar um ou mais atributos próprios a esta categoria” (JODELET, 1999, p. 59). Desta forma, a autora complementa conceituando o estereótipo como “um processo de simplificação próprio ao pensamento do senso comum” e esclarecendo sobre a Teoria da categorização social, em que “haveria uma tendência para selecionar e interpretar as informações de que dispomos sobre os indivíduos e grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos”. Ainda analisando as diferenças, ela ressalta que as mesmas podem ter “conseqüências dramáticas no plano das percepções e dos comportamentos, dando lugar a discriminações, na medida em que ela é acompanhada de vieses favoráveis ao grupo do qual somos membros, com uma tolerância a desfavorecer os grupos dos quais nos distinguimos” (Ibid, p.p 60-1).

A contribuição de Jodelet para as análises do encontro com o outro se apresenta na argumentação de que as pessoas têm maior facilidade de se aproximar e favorecer o grupo a que atribui a sua própria pertença, conseqüentemente as representações sociais positivas preponderantemente são ligadas ao grupo de pertença.

Para Munanga, as relações raciais no Brasil e na América Latina se diferenciaram pelo processo de mestiçagem que imputou à sociedade um elemento transitório na identidade nacional: o mestiço. Segundo o autor, “esse processo teria sido prejudicado pela ideologia e pelo ideal de branqueamento. Se todos aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?” (MUNANGA, 1999b, p. 108). Desta forma, a discussão acerca das relações raciais no Brasil não pode prescindir do processo e da ideologia do branqueamento. Como Thomas Skidmore, ilustra que o “branqueamento ofereceria o melhor caminho para aplacar essa ameaça de conflitos: antes que o problema negro venha surgir no Brasil... seria resolvido pelo amor” (SKIDMORE. 1989, Apud, MUNANGA. Op. cit., p. 110).

A ameaça dos conflitos raciais e a necessidade de construção de uma identidade nacional, sentidos pela população brasileira, encontrou consonância no processo de mestiçagem, visto como eficiente porque foi capaz de manter uma estrutura racista sem hostilidades abertas, conforme argumenta Munanga. Decorre daí, o esforço dos movimentos negros “em redefinir o negro, dando-lhe consciência política e uma identidade étnica mobilizadoras, contrariando a ideologia de democracia racial... O mestiço brasileiro simboliza a ambiguidade: ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertencer’” (Ibid, p. 125-6).

Por mais problemática que possa parecer a relação com o outro, não existe outra forma de entender o mundo que não seja estabelecido pelas relações e os encontros entre outros. A questão central deste debate encontra-se nos resultados desses encontros com o outro. Geralmente esse encontro tem se configurado como formas de classificar e hierarquizar o outro pela diferença que ele tenha. Os movimentos de resistência são, nesse caso, uma negação da padronização das formas de desigualdade e discriminação que as relações possam ocasionar. Conforme Sintetiza Candau: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (CANDAUI, 2002, p. 128).

É necessário discutir a relação espaço-tempo, a exclusão, o preconceito, a discriminação e o conflito racial na escola, pois a ideologia do branqueamento ainda é latente nas relações sociais e imputam o outro como algo externo a essas relações, o “estrangeiro”, a que muitas vezes se justifica até o ato de “matar” para evitar sua incômoda presença.

Nas relações cotidianas e no “senso comum”, é estabelecido o julgamento e a “categorização”, em que fica explícita a preferência por organizar a sociedade de forma congruente, “excluindo” o diferente, por isso a presença do outro-negro no contexto escolar tem provocado a pedagogia. Conforme foi enfatizado até aqui, as relações raciais brasileiras são conflituosas e é premente que a escola se proponha a usar o “contrapoder” para transformar a sociedade brasileira.

A emergência de uma sociedade globalizada traz consigo algumas discussões que são pertinentes a todos os campos das ciências e, em particular, à Educação. O distanciamento entre a identidade (subjetividade, individualidade e alteridade), a diferença

e a coletividade se mostra nos campos teóricos e práticos, constantemente. É no bojo destas discussões que emerge este trabalho, cujo pano de fundo está justamente no confronto entre o eu e o outro no contexto escolar e o que ambos constroem como representações sociais das pessoas envolvidas.

Desse modo, convém indagar porque essas constatações podem ser importantes para o debate sobre a Educação das relações étnico-raciais. De fato, esse campo de debate traz à tona a questão acerca do tipo de indivíduo que queremos formar e para que tipo de sociedade. As falas iniciais de professoras em processo de formação sobre educação das relações étnico-raciais destacam a importância de “reconhecer e valorizar a raça negra” como possibilidade de que isso possa mudar a “autoestima” e transformar a sociedade.

Sobre esse aspecto, analisando as dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) busca entender como se configura para o negro a importância do processo de construção das pessoas, situando aí as contribuições da educação escolar. A autora revela em sua pesquisa que esse processo tem papel importante nas relações sociais e que essa relevância é continuada na escola.

Na concepção de pessoa educada nas africanidades, a autora mostra que, antes de ir para a escola, há um processo formativo feito pelas inter-relações familiares e comunidade. Neste processo, “o idoso é respeitado por deter vários conhecimentos e como a pessoa responsável por transmitir conhecimentos, por isso o respeito aos mais velhos é um valor supremo”. Neste sentido, a visão de pessoa educada é aquela “capaz de ao longo da vida ir tornando-se sábia” e empenhar-se em fortalecer a comunidade.

Nesse contexto, baseada em Memmi, a autora apresenta a educação como um valor de refúgio, pois é um “valor da cultura africana que sobrevive sob a opressão da escravidão e da colonização e que foram suporte para os novos significados com que os escravizados e seus descendentes têm forjado a vida, os intercâmbios entre pessoas e grupos de diferentes classes sociais, raízes culturais” (Idem, 2008, p.70). Portanto, pensar a educação como valor de refúgio demonstra o significado e relevância deste processo na formação identitária e da autoestima.

Já o processo de formação docente e a pedagogia se apresentam como campos que merecem atenção, pois poderão dar o perfil do profissional que estará cotidianamente

tratando das relações raciais na escola. A forma como estes profissionais encaram a educação étnico-racial, o preconceito e o racismo é prioritário para o modelo de sociedade a que se pretende chegar.

Será que a educação tem sido um valor de refúgio para a população brasileira? O professor(a) teria suporte teórico em sua formação para tornar sua prática pedagógica transformadora? As falas iniciais demonstram profissionais capacitados para essa transformação? Como as pesquisas têm demonstrado as reações do(a)s professore(a)s?

Regina Pahim Pinto, numa pesquisa no curso de magistério, verificou se esta formação daria condições ao professor de lidar com a diversidade étnico-racial. Tal estudo, além de evidenciar que esse tema é abordado em momentos específicos da formação, pois a maioria o acha problemático e delicado, demonstra que o curso não tem fornecido elementos suficientes para lidar com ele, por isso ela atenta para a tarefa da formação docente numa perspectiva reflexiva.

Em consonância com Santomé, a autora considera a possibilidade de que “todas as disciplinas possuem aspectos em seus conteúdos que permitem prestar atenção às questões de justiça social e diversidade” (PINTO, 2000, p.131). Apoiada no que Canen (1997) denomina plano das interações sociais, declara que existe a necessidade de levar em consideração além dos conteúdos, os gestos e as atitudes. Desse modo, a formação do educador a respeito da temática deve ser suficiente para que ele “tenha condições de pressionar a escola em que irá atuar para que esta também se imbua da importância do tema” (PINTO, 2000, p.132).

Através análise de histórias de vida de negros, Irene Sales de Souza, em seu estudo sobre as relações interétnicas na escola, demonstra como o preconceito e a discriminação velados contribuem para a autoestima negativa e como a escola tem papel prioritário na afirmação do racismo. Pondera a autora que “é na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro nessa sociedade” e que “os mecanismos discriminatórios afetam o aluno negro presente no sistema educacional em termos organizacionais, curriculares e na socialização que se promove na escola”. (SOUZA, 2000, p.139).

Parece obvio que, com isso, não haveria mesmo necessidade de placas inibidoras da presença da criança negra na escola, como foi levantado no comentário do início do texto, uma vez que as próprias práticas pedagógicas sinalizam a não pertença dela àquele espaço.

Alguns dados levantados por Souza são significativos e merecem ser destacados: o baixo índice de profissionais da educação que trabalham com a temática do preconceito e o fato de que a maioria, embora afirme que gostaria de ter um projeto institucionalizado de combate ao racismo, não assume a existência da diferença e, portanto, não reconhece a necessidade de posturas políticas e educativas diversas.

Apropriando-se da concepção de barbárie de Adorno, Iolanda de Oliveira diz que o processo discriminatório que a educação e a pedagogia perpetuam na sociedade tem que ser visto como tal, salientando que, para aquele, “a Educação contra a barbárie é o objetivo primeiro do trabalho educativo, em favor do qual se deveria secundarizar todos os outros”. Assim, ela assegura que “admitir as práticas racistas como barbárie significa reconhecer o seu caráter destrutivo do psiquismo do negro e a condição de marginalidade para a qual empurram negros e mestiços”. (OLIVEIRA, 2000, pp.110-1)

Oliveira destaca que a discriminação e o preconceito racial, por estarem nas práticas cotidianas, são formas de violência não-física e indica que a pedagogia deveria promover a desestabilização do racismo como barbárie, por meio da desnaturalização da inferioridade racial. Segundo a autora, isso só seria possível através do conhecimento da História da África, fora da visão eurocêntrica e inferiorizante sob a qual tem sido feita.

Nos comentários iniciais, em que as professoras elucidam a representação de inferioridade negra ligada à pessoa preguiçosa, mau-caráter e pouco inteligente é perceptível a violência e a barbárie da discriminação e do preconceito racial. Tal representação, construída durante toda sua trajetória educacional e de formação docente, precisa ser modificada e isso só se dará através do desenvolvimento da consciência crítica, cujo primeiro momento, segundo Otávio Ianni, “é o conhecimento da consciência do outro, é o domínio de como o outro está pensando” (IANNI, apud OLIVEIRA, *ibid*, p.116).

Desta forma, a discussão proposta pela autora nos conduz à necessidade de se repensar a formação inicial e continuada de professore(a)s. Para vencer o problema racial, é preciso “ser revistos os currículos da formação desses profissionais... que contemple esse

problema, o que seguramente contribuirá para tornar sua atividade profissional emancipadora dos destinatários do seu trabalho” (Ibid, p.119).

Isso tudo nos leva a pensar na necessidade de uma formação que sustente o entendimento de educação como valor de refúgio, que favorecerá a formação de aluno-cidadão conhecedor de sua cultura e, conseqüentemente, com elevada autoestima e possibilidade de questionar as desigualdades sociais vigentes.

Outro aspecto que demonstra a relevância das constatações sobre as relações étnico-raciais está ligado ao combate de estereótipos contra o(a) negro(a) cristalizados no senso comum. Devem ser levados em conta que as relações étnico-raciais, por serem construídas no cotidiano, fazem parte do senso comum e são representadas constantemente. Representações sociais são denominadas por Almeida como:

[...] uma forma de conhecimento corrente, dito do senso comum, caracterizado pelas seguintes propriedades: socialmente elaborado e compartilhado, tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc) ou cultural. (ALMEIDA, 2005, p. 122).

Portanto, estudar as relações étnico-raciais no campo das representações sociais abre a possibilidade de conhecer mecanismos da discriminação e do preconceito na sua forma mais camuflada, pois elas tratam do conhecimento do senso comum, que não é uma “simples descrição ou cópia do estado das coisas”, mas sim produzido através da interação e da comunicação, “o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração” (MOSCOVICI. Op. cit., p. 9). Igualmente, Jovchelovitch, esclarece que “nós crescemos e vivemos em comunidade. É uma comunidade que estrutura nossa experiência e nos ensina sobre a vida e como vivê-la”. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 31)

#### **1.1.4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

As questões fundantes apresentadas até aqui, como a desmistificação do convívio harmônico entre as raças no Brasil, as relações raciais como campo de conflito e a

perturbação causada pela presença do outro/negro no contexto escolar apontam para outra também de suma importância: a identidade negra.

Por que identidade seria um conceito importante neste trabalho? As questões fundantes apresentadas anteriormente remetem ao reconhecimento de que são individuais e as relações que são coletivas. Silva (2000) nos esclarece que “a identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’”. Desta forma, a identidade se caracterizaria como algo “positivo”. Contudo, a identidade só tem sentido na relação com o outro (encontro do eu/outro). Assim sendo, quando afirmamos nossa identidade ressaltamos o que somos e evidenciamos o que não somos, as nossas diferenças. Nesta perspectiva, identidade e diferença caminham juntas. Assim, o autor define identidade como:

[...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 40).

Ele indica que a diferença e a identidade são interrelacionadas e que “afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade”, mostrando assim a indissociabilidade entre os termos.

Para Ferreira, a identidade é um processo em construção, em que as pessoas buscam “instalar-se de maneira segura em seu mundo e, simultaneamente, articular-se com suas constantes transformações” (FERREIRA, 2004, p. 43). O que dá relevância à formação identitária para o povo negro é o fato de que a sociedade brasileira possui padrões europeus como paradigma para as referências de belo, eficiente e inteligente e qualquer referência fora deste padrão estaria ligada à inferioridade. Portanto, o povo negro necessita construir sua identidade em uma sociedade que nega os valores ligados à sua cultura ancestral. De maneira explícita, Ferreira esclarece:

A visão deformada de tais qualidades (negritude e africanidade), criada pelo europeu colonizador, que veio legitimar historicamente a dominação e o genocídio, direto ou indireto, dos indivíduos considerados “diferentes”, não-brancos, determina dificuldades para o desenvolvimento da identidade dos brasileiros afrodescendentes, além de efeitos nocivos nos relacionamentos pessoais, por terem suas construções simbólicas

articuladas em torno de referências de identidade associadas à inferioridade e a outros valores vistos socialmente como negativos (FERREIRA, *ibidem*, p. 47).

Partindo da premissa de Silva (2000) de que a identidade e a diferença seriam processos interligados, há um questionamento acerca da possibilidade de apresentar a identidade como afirmação de auto-referência e positividade quando em contraste com a realidade do convívio social que tem representações negativas sobre a pertença negra. Com a argumentação de Ferreira isso fica mais esclarecido:

Nas sociedades, como é o caso da nossa, em que são alimentados estereótipos relativos a grupos raciais, sendo um deles associado a qualidades negativas como “feio”, “incapaz”, “ignorante”, “desonesto”, e o outro a termos como “belo”, “inteligente” e “trabalhador”, é muito provável que o afrodescendente seja levado a referenciar-se no segundo grupo. Assim, ao identificar-se com o grupo ao qual são atribuídas qualidades positivas, a pessoa provavelmente teria mais facilidade em desenvolver uma identidade afirmada positivamente e sentimentos de valor em relação a si próprio. No intento, esta identificação torna-se problemática quando o indivíduo precisa negar ou distorcer aspectos pessoais compartilhados com um dos grupos etno-raciais do qual descende, situação comum no caso brasileiro afrodescendente que, ao tentar articular-se com a cultura européia, negando suas origens africanas, sujeita-se a condições determinantes de constituição de auto-imagem negativa (FERREIRA, *op.cit.*, p. 64).

Muito da autoimagem negativa foi sendo construída no processo de escravização e, posteriormente, nas relações raciais preconceituosas dele advindas. Tanto o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a suposta inferioridade negra tiveram um dos seus fundamentos no processo de mestiçagem e na figura do mestiço.

Munanga discute tal processo no Brasil apontando para a diferenciação entre identidade nacional e identidade negra, onde “a elite brasileira, preocupada com a construção de uma unidade nacional, via-se ameaçada pela pluralidade étnico-racial” (MUNANGA, 1999b, p. 112). O autor argumenta como o processo intencional de mestiçagem foi construído como possibilidade de representação da identidade nacional, formando assim a identidade mestiça. Mas, para ele, o ideal de branqueamento que coexiste neste contexto, cria barreiras raciais já que o ideário da população brasileira seria branquear e tornar-se branco. Assim ele afirma:

Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder (Ibid, p. 108).

Desse ponto de vista, a identidade nacional mestiça apenas camuflaria a relações raciais brasileiras para que obscurecessem as possibilidades de discussões e enfrentamentos dos verdadeiros problemas. De acordo com Munanga, os movimentos negros buscaram, de forma contra-hegemônica, resguardar a identidade racial e cultural que possibilitaria a mobilização do grupo em busca da cidadania. Mas segundo ele próprio “uma tal proposta esbarra na mestiçagem cultural, pois o espaço do jogo de todas as identidades não é nitidamente delimitado”. Justamente esta característica mestiça da sociedade brasileira é que cria empecilhos para a formação identitária, pois leva ao questionamento de “Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento?”. (Ibid, pp. 123-4)

O lugar do mestiço é marcado pela indefinição e pela ambiguidade que o torna “um e outro”, “o mesmo e o diferente”, “nem um nem outro”, “ser e não ser”, “pertencer e não pertencer”. Essa indefinição social dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção da identidade negra (Ibid, p. 126) e, assim sendo, existe a necessidade de que seja construída uma identidade negra.

Joaquim fez um estudo sobre o papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra ligada a religiosidade de matriz africana. A autora argumenta:

Saber-se negro é viver a experiência de ter sua identidade negada, mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em sua potencialidade. Essa identidade daí emergente é necessária, por ser historicamente formada em uma sociedade ambígua e multifacetada. Uma identidade, ao mesmo tempo, étnica e política, não somente individual, mas também coletiva (JOAQUIM, 2001, p. 56).

Assim, a construção identitária torna-se prioritária para que o negro se identifique e para que a sociedade brasileira construa um projeto de sociedade mais equânime.

A identidade aqui pode ser compreendida como: “fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 1999, p. 22). Buscando ir além da identidade como algo pronto e acabado, Castells propõe que ela é uma construção social, conseqüentemente marcada por

relações de poder. Para esse autor, a identidade poderia se construir de três formas: a *identidade legitimadora*, produzida pelas instituições dominantes da sociedade para concretizar suas ações de dominação; a *identidade de resistência*, criada por pessoas em condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela dominação com ações de resistências; e a *identidade de projeto*, quando os atores sociais, “utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social” (ibid, p. 24).

Ainda segundo o pensar de Castells, cada um destes tipos de identidade provocaria resultados distintos na constituição da sociedade. Assim, a identidade de projeto seria aquela que produziria sujeitos como os definidos abaixo:

Sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência. Neste caso, a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido de transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade, como no exemplo mencionado anteriormente de sociedade pós-patriarcal, resultando na liberação das mulheres, dos homens e das crianças por meio da realização da identidade das mulheres. (CASTELLS, 1999, p.26)

Já a identidade de projeto aponta para a perspectiva de transformação, elemento essencial para a formação da identidade negra.

Para Ferreira, a identidade do afrodescendente pode ser construída a partir de estágios como: submissão-idealização do mundo branco, impacto-descoberta do grupo étnico-racial de referência, militância-construção de uma identidade afrocentrada e articulação - abertura para a alteridade. A passagem de estágios seria importante para que o(a) negro(a) pudesse ter facilidades no mundo social, pois, de acordo com as análises do autor, apenas com a identidade no estágio de articulação seria possível para a população negra ter a consciência do racismo, perceber-se alvo de atitudes racistas, visto que ela “já desenvolveu recursos de defesa, um sistema de censura e uma orientação de eficácia pessoal que predispõe a atribuir a culpa de circunstâncias adversas a outros fatores e não mais a si próprio” (FERREIRA, Op. cit., p. 84).

Ortiz, analisando a cultura brasileira e a identidade nacional, também articula a construção da identidade no liminar da mestiçagem e do sincretismo e salienta ainda a necessidade da construção identitária a partir da articulação dos movimentos negros:

Os movimentos negros atuais operam de maneira análoga. Eles buscam formas concretas de expressões culturais para integrá-los e reinterpretá-las dentro de uma perspectiva mais ampla. Neste sentido, no caso dos movimentos negros brasileiros, a cultura afro-brasileira não é simplesmente vivenciada na sua particularidade, mas o singular passa a definir uma instância mais generalizada de conhecimento. Ao integrar em um todo coerente as peças fragmentadas da história africana (negra) – candomblé, quilombo, capoeira – os intelectuais constroem uma identidade negra que unifica os atores que se encontravam anteriormente separados. A identidade é neste sentido elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política. Por isso um militante como Abdias do Nascimento pode apresentar o quilombismo como um programa de ação que visa transformar a situação do negro brasileiro. Na verdade, o que se propõe é uma interpretação do passado e da cultura negra orientando-os no sentido de um movimento social (ORTIZ, 2006, p. 141).

O autor evidencia a identidade como “unificadora” de fragmentos culturais provocados pelo processo de discriminação e racismo. Desta forma, os movimentos negros, cuja função é essencial, têm a tarefa de buscar a formação identitária deste povo.

A Educação tem que observar esse processo, pois a identidade negra extrapola questões ligadas ao fenótipo, como cor de pele e textura de cabelo. Por ser um local de encontro com o outro, a escola se configura como espaço privilegiado para a construção da identidade negra e não negra, onde as diferenças podem ser desveladas, conforme sugere o trecho seguinte:

A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes, enquanto seres humanos e sujeitos sociais, talvez seja uma das nossas maiores semelhanças. Mas é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade (GOMES, 2002, p. 40).

Assim, a educação escolar brasileira deve atentar para a particularidade de a diferença racial ser transformada em deficiência e em desigualdade. Entendendo assim que

ela deva se colocar à disposição de corrigir as distorções e aceitar que o “desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo” (Ibid, p. 46). Desse modo, seria instaurada a “Pedagogia da diversidade” - denominação da própria autora - que se aproximaria do universo simbólico e material da cultura e das relações do aspecto político e de poder.

Gomes salienta também que:

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais. A análise das diversas estratégias pedagógicas aqui apontadas poderá nos mostrar, como nos diz a antropóloga Maria Lucia Montes, que o negro, no seu processo identitário, ao longo da história, aprendeu com maestria manejar pelo avesso a representação negativa de si construída pelo olhar do outro. Paralelamente a toda uma sorte de situações de discriminação e da construção de uma representação social negativa sobre o “ser negro” no Brasil, nós, os negros, construímos uma história rica de reação e resistência, produzimos cultura e impregnamos o Brasil da nossa estética. Pesquisar as formas como esse processo se dá poderá ser uma boa tarefa para nós, pesquisadores e pesquisadoras, não só para discuti-las entre nós, mas para socializar os resultados das nossas pesquisas com a comunidade que está fora da universidade. Aí, sim, articularemos, de maneira radical, a educação vista como um processo de formação humana que extrapola os muros da escola, e a identidade negra como processo histórico, social e cultural (Ibid, p. 46).

Assim sendo, as questões fundantes para estabelecer as relações étnico-raciais como campo de conflito e das representações sociais apontadas neste trabalho são importantes para a compreensão dos reflexos disso no cotidiano escolar.

## 1.2 REFLEXOS DE QUESTÕES FUNDANTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Por muitos anos, a formação docente primou pela “neutralidade” de suas ações em relação à concretude da vida de seus aluno(a). Talvez justamente este posicionamento tenha feito com que várias gerações de professore(a)s abrissem mão de seu poder de transformar a sociedade e ficassem, durante os anos de atuação, repetindo “fórmulas” de se ensinar algo teoricamente asséptico acerca das relações de poder. Porém, alguns pesquisadores demonstraram que essa crença nunca foi verdadeira,<sup>14</sup> pois o currículo e, conseqüentemente, os conteúdos “selecionados” para comporem os conhecimentos a serem transmitidos de geração para geração são “territórios contestados”.

A demanda dos movimentos sociais que reivindicam a possibilidade de suas culturas serem elencadas como “conteúdos”, tem ficado cada vez mais acirrada. Assim sendo, a Educação deve se preocupar em entender os processos constitutivos e as conseqüências disto para a aprendizagem do alunado, pois o diferente e a diferença têm sido conceitos que têm demandado muito esforço dos pesquisadores.<sup>15</sup> Pensando assim, no Brasil, torna-se Relevante uma análise que possa teorizar a questão racial na Educação.

A formação docente tem desafiado a pedagogia e, após a década de 90, esse fenômeno vem sendo mais evidenciado pelas demandas envolvendo os movimentos sociais. A realidade social, onde os conflitos se estabelecem pelas diferenças socioeconômicas, culturais, pelo preconceito racial, de gênero, de orientação sexual e de gerações, tem interrogado a formação docente sobre suas especificidades.

Na realidade, estas diferenças verificadas na sociedade são demandas muito mais antigas, mas a formação docente deveria ser (ou ainda é) neutra e imparcial e isso fez com que a Educação não contribuisse para a transformação da sociedade brasileira, sendo vista, por muitos pesquisadores, como uma aliada na cristalização de preconceitos e no estabelecimento de hierarquias sociais, o que atualmente culminou no questionamento da formação docente e no desafio de encontrar respostas novas para velhos problemas.

Conforme já afirmado, o reconhecimento da diversidade na Educação tem sido uma luta travada por diversos movimentos sociais que, reiteradamente, fazem pressões para o

---

<sup>14</sup> Sobre o assunto Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flavio. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

<sup>15</sup> Cf. DAYRELL. 1996, ABRAMOWICZ e SILVÉRIO. 2006 e MULLER e PAIXÃO, 2006.

reconhecimento identitário da diversidade. Esta luta é a forma de rebelar-se contra um processo educativo que por se dizer neutro, acaba por reproduzir as diferenças estabelecidas. Assim, a escola deveria ter para a diversidade - ou os coletivos diversos, como prefere Arroyo - “um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada” (ARROYO, 2008 p. 12).

Para este autor, o desejo de romper com estes limites passaria por uma perspectiva de mudança radical que se processaria através de cursos de formação que assumissem como ponto de partida, a diversidade, assim como as diferenças e os processos históricos de produção das diferenças em desigualdades. Assim, ele destaca que é preciso:

Ir fundo na história política, econômica, social e cultural e também pedagógica dessa construção dos coletivos diversos em desiguais. A compreensão dessa história tão brutal deveria ser o tema central de abertura de todos os cursos de formação e diversidade (Ibid, p. 14).

Contudo, para ele, o assumir dessa postura deve vir acompanhado de uma reeducação do olhar sobre a diversidade, visto que existem preconceitos cristalizados nas relações sociais. Portanto, os professore(a)s devem “interpretar e desconstruir essas visões e representações”, uma vez que essas “[...] não estão apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregnam estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos. Da própria relação pedagógica.” (Ibid, p. 16).

Nesta perspectiva, os professore(a)s devem atentar para a contribuição do sistema e da própria docência para a manutenção do *status quo* em relação à produção de desigualdades, através de padrões de ciência, racionalidade, conhecimento, de cultura, de avaliação, classificação e segregação. Esta perspectiva coloca em descrédito a possibilidade de práticas educativas neutras, tão propagadas em cursos de formação. Conseqüentemente, o olhar do educador tem que ser refinado em relação à diversidade e às concepções institucionalizadas do próprio sistema escolar.

Segundo o autor citado, o confronto com pontos nucleares da instituição que devem ser desconstruídos passam pela erradicação de princípios universais que embasam as “concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso,

de racionalidade, e de ciência e de conhecimento, de formação e de docência” (Ibid, p. 17).

Assim,

Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades e função desses padrões únicos. [...] Aplicando esse padrão único, o sistema ao longo do percurso (até antes negando ou dificultando o acesso) vai introjetando na cultura social e nos próprios coletivos diversos o sentimento de que realmente são desiguais nos padrões que legitimam o sistema e a universidade: a racionalidade, o conhecimento, o trabalho, o mérito e a qualidade. [...] Esses cursos vêm revelando, desde os longos processos de sua aprovação benevolente, quão difícil é para o sistema escolar e especificamente a academia se liberar das concepções e dos padrões hierarquizantes que estão na origem da produção da diversidade em desigualdades. [...] A responsabilidade é repassada aos próprios coletivos vistos como desiguais em conhecimento e racionalidade, moralidade, cultura e civilização, que se esforcem, por mérito, entrem nessas lógicas e aproximem ao máximo dos padrões únicos. Para serem classificados superando o pólo negativo da ignorância, do primitivismo, da tradição, da irracionalidade, do misticismo e passarem para o pólo positivo. (Ibid, pp. 17-8)

A proposta do autor é que a formação docente seja o espaço privilegiado para o debate, uma vez que “esses padrões únicos e suas conseqüentes hierarquizações se alimentam de uma visão inferiorizada dos coletivos e dos povos diversos” (ibid, p, 19).

O acréscimo de ofertas de vagas nas diversas instituições educacionais tem provocado o ingresso de um enorme contingente de educandos diversos em suas demandas e projetos educativos. Parece salutar dizer que a prática homogeneizadora que a escola coloca em seu cotidiano faz com que esses coletivos deixem de ser individuais e se configurem em ameaça à qualidade da Educação, já que estas práticas classificadoras e hierarquizantes trazem esses sujeitos como inferiores.

Desta forma, a prática da instituição em receber esses diversos não é questionada, pois os jovens, adultos do campo, indígenas, negros, quilombolas são considerados atrasados e desqualificados na nossa história. Além disso, outra forma de marginalizar é o “exotismo, a anormalidade e a demonização dos movimentos sociais”, o que faz parte da visão negativa que a cultura social e política tem da diversidade:

Paulo Freire nos lembrava que o submetimento à opressão levava à internalização da auto-imagem de oprimido, de inferior. O Movimento de

Educação Popular e a Pedagogia do Oprimido, particularmente, mostraram os processos de desconstrução dessas imagens nos próprios coletivos oprimidos: saber-se sabendo dos processos históricos dessa construção de opressão. A pedagogia dos movimentos sociais tem avançado nesses processos pedagógicos delicados de desconstrução de auto-imagens negativas. (Ibid, p. 22).

O próprio Movimento Negro empreende esforços na formação de postulados teórico-metodológicos que rompam com essa tendência homogeneizadora e eurocêntrica e a cultura e a formação identitária são focos dessas propostas. Assim, elas buscam as formas de conhecimento da história e contribuições culturais além do conhecimento conteudista e teórico, pois, “poderíamos indagar-nos: de que adianta dominar saberes se não nos ajudam a melhorar, saber-nos e aprender-nos” (Ibid, p. 22).

Existe uma tendência, forçada por um aparato jurídico-normativo, de valorização da diversidade de vivências, de saberes, de formas de pensar, de formação acumulada na militância, etc. Porém, isso ainda tem papel secundário na formação, pois as diferenças e sua riqueza têm sido subestimadas na formação docente.

Os processos de democratização do acesso à escola são também o de confronto com as diferenças, tornando esta um conseqüente local de tensões e conflitos. Obviamente os cursos de formação não podem ignorar isso, pois, caso a diferença e o conflito seja negado, a permanência desse diferente será dificultada. A divergência entre o que se ensina na escola e a cultura de onde o aluno vem é um fator constantemente associado ao insucesso escolar, e, “sabemos como esse aprendizado e essa adaptação leva aqueles que não aprendem ou não se enquadram ao fracasso, à reprovação, ao abandono. Processos excludentes em que está em jogo o olhar da diversidade ou a ignorância das diferenças”. (Ibid, p. 23)

Petronilha Gonçalves e Silva, debatendo sobre os dilemas e possibilidades da diversidade étnico-cultural e currículos escolares, aborda o fato de o Brasil ser um país marcado por “variadas identidades étnico-culturais” e alerta que, mesmo que a formação do povo brasileiro seja colocada a partir de três matrizes, há nelas diferentes nações: os índios (terenas, bororos, etc.), os europeus (portugueses, italianos, etc.) e negros [Sudaneses (nagôs e gegês), sudaneses islamizados (mina) e bantos].

Seguindo o raciocínio, a pesquisadora alerta para a necessidade de se reescrever o conhecimento com base nas três matrizes culturais brasileiras. Assim sendo, indica que há

uma “alienação cultural” nas práticas pedagógicas escolares, em que “a cultura uniformizada e uniformizante é uma cultura alienada e alienante, cujo papel essencial é a dominação dos rejeitados” (SILVA, 1993, p. 30).

Com o propósito de que currículo escolar deixe de provocar a alienação cultural, primeiramente a estudiosa dá relevância ao papel da escola na valorização das diferentes culturas ali presentes. Em seguida, atenta para o papel dos professor(a)s para que “assumam e construam o projeto de combater as discriminações, tendo no diálogo a exigência fundamental da existência humana, o principal procedimento didático” (Ibid, p.31). Os aluno(a)s deveriam, segundo a autora, ser “reconhecidos como seres humanos corretamente distintos, desafiando, por isto, a capacidade dos professores de compreendê-los e de amá-los”. Finalizando a proposta, a pesquisadora sugere que os “conteúdos sejam vistos com base na racionalidade dos diferentes grupos presentes na escola, das suas diferentes matrizes culturais”. (Ibid, p.32)

Também Gonçalves, finaliza seu texto argumentando que “há que se reavaliar, desse ponto de vista, a formação dos professores, estejam eles nas instituições formadoras ainda realizando seus estudos, estejam engajados na atividade docente” (GONÇALVES, 2004, p. 33).

Tendo objeto de análise comunicações, debates e painéis apresentados em alguns eventos realizados pelo movimento negro nas décadas de 80 e 90, Pinto analisa qual a visão de Educação de tais Movimentos e aponta para algumas evidências: a primeira delas é que para eles a discussão da educação “vem acoplada à discussão de identidade”. A proposta do movimento negro é de que essa identidade deva ser construída a partir da “recuperação das raízes históricas e culturais do negro” e “da eliminação de imagens negativas a seu respeito” (PINTO, 1993, p.43). Por conta dessa formação identitária, desponta a possibilidade do negro identificar-se como tal, através do resgate de suas raízes africanas e da cultura negra. A intenção dos Movimentos Negros é de que o sistema educacional valorize e incorpore a herança e valores culturais negros.

A pesquisadora comenta que “os professores também alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceito, diferenças culturais, em sala de aula” (Ibid, p. 44) e que “estudos sobre formação de professores, políticas educacionais, currículo escolar, praticamente ignoram as questões que vêm sendo levantadas pelo

movimento negro”. Ainda ressalta a “importância do professor, na implementação de qualquer ação visando a multiculturalidade e a erradicação de atitudes discriminatórias, através do material didático e do currículo”.

Será possível uma pedagogia que entenda a diferença e contribua para a transformação da sociedade? Aqui fica o desafio de analisar experiências que buscam responder a demanda do “diferente” no cotidiano escolar.

### **1.3 REFLEXOS DE QUESTÕES FUNDANTES NA PESQUISA: EUROCENTRISMO E AFROCENTRICIDADE.**

Da mesma forma como a formação e a atuação docente vêm sendo incitadas a atender demandas por muito tempo ignoradas, a pesquisa também se vê na mesma situação. As provocações relativas a uma pedagogia que abarcaria a diferença e que fosse utilizada tanto na formação docente quanto na atuação dos profissionais da educação no cotidiano escolar incitaram ao questionamento acerca do tipo de pesquisa que poderia ser sensível à diversidade.

A partir dos argumentos expostos anteriormente, parece evidente que alguns paradigmas da pesquisa e da prática pedagógica devem ser superados. Primeiramente, a postura eurocêntrica que padroniza desde as relações sociais até a pesquisa acadêmica. Trata-se de “descolonizar” os padrões da pesquisa acadêmica e, paralelamente, a prática pedagógica.

Para tanto, neste trabalho foi adotada uma postura baseada no trabalho da Ladson-Billings, (2008) que busca suporte teórico na teoria da afrocentricidade de Asante. (1987) Serão tratadas aqui questões que se entrelaçam com o referencial teórico, usando referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as pedagogias apontadas como ferramentas para responder às provocações da diversidade.

De acordo com autores cujo aporte teórico segue essa linha, na afrocentricidade, a prioridade é a busca da construção de “uma nova tradição acadêmica”. Como Asante apresenta que “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

Afrocentricidade é uma postura com que vários pesquisadores “descendentes de africanos vêm e experimentam o mundo”. Ladson-Billings indica que:

Conduzindo a pesquisa em estilo verdadeiramente colaborativo, o processo e resultados da pesquisa refletiram interpretações e análises por parte dos professores que observei como facilitadores e diretores das atividades pedagógicas. O que fez com que esta pesquisa passasse de meramente colaborativa para afrocêntrica é que cada participante concordou com a criança e a comunidade afro-americana eram os sujeitos e não os objetos de estudo (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 164).

Romper com a dicotomia sujeito-objeto é um ato de quebrar os paradigmas da pesquisa tradicional. Desta forma, a audácia consiste em deixar o empirismo formal, o fundamentalismo e o positivismo - até então formas homogêneas para a tradição da academia - para ousar percorrer um novo caminho na pesquisa, pois, de acordo com Nascimento, “A matriz africana da diáspora oferece referenciais para a articulação de outros paradigmas”. Assim, a estudiosa argumenta que:

A pedra africana, como também a indígena, está faltando no tripé sobre o qual tentamos construir a identidade brasileira. Intelectuais negros e índios haverão de garimpar e lapidar essas pedras. Tornando-se protagonistas da produção do conhecimento elaborado a seu respeito por quem se julgava exclusivo dono do saber científico, poderá desenvolver novos referenciais teóricos e empíricos. Ao fazê-lo, estarão injetando cada vez mais vigor e força à academia. ((NASCIMENTO, 2009, p. 28)

Nesta perspectiva, esta abordagem de pesquisa é “fruto de lutas por políticas de inclusão protagonizadas por intelectuais afrodescendentes”. (Ibid, p. 28) Como referência teórica, vem sendo elaborada, majoritariamente, por pesquisadores da diáspora de língua inglesa, porém como linha de pesquisa os trabalhos vêm sendo desenvolvidos desde o século XIX, iniciadas com as pesquisas do senegalês Cheikh Anta Diop.

Estes trabalhos questionam basicamente os padrões nos quais o “ocidente postula como conhecimento um conjunto de crenças que sofrem distorções oriundas do eurocentrismo ocidental”, amplamente garantido através da coerção provocada pelo aparato bélico, o poder econômico e as estruturas jurídicas e educacionais do colonialismo. (Ibid, p. 30)

Convém ressaltar que a postura da teoria afrocêntrica, contrária à postura hegemônica do eurocentrismo, busca o reconhecimento da pluralidade através do

“diálogo”. Assim, ao focalizar esta diferença, Nascimento evidencia que não se trata de uma substituição de paradigmas baseados na centralidade de uma visão, pelo contrário, ela evidencia que tal teoria tem como característica Relevante a postura plural, conforme comprova o trecho seguinte:

Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, à condição de forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os *epistemes*. Ao enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e exalta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão à hegemonia (Ibid, p. 30).

Assim, a referida teoria combate a homogeneização e o eurocentrismo tornado norma a partir do ideário da modernidade européia. Essa naturalização produziu a ideia de civilização “como se fosse o produto natural de uma essência ocidental, logo marcada pela cor branca. Uma espécie de ‘ocidente absoluto’ para a consciência hegemônica” (SODRÉ, 2009, p. 25).

O pensamento afrocêntrico, cuja elaboração se evidencia no Caribe e Estados Unidos no século XIX, inclui, assim, os tratados e depoimentos elaborados desde o século XVIII por africanos submetidos ao holocausto da escravatura mercantil européia. (Finch III e Nascimento, 2009, p.42).

Já no Brasil, há registros de várias vozes, entre elas a “Carta da escrava Esperança Garcia do Piauí”, em que ela faz uma denúncia de maus-tratos e “ousa” dirigir-se diretamente ao Governador da Capitania do Piauí para apresentar suas queixas contra o administrador das fazendas reais (FINCH III e NASCIMENTO, 2009, p. 43).

A Teoria afrocentrada resiste à homogeneização eurocêntrica e apresenta como alternativa o resgate de negros e índios como “protagonistas da produção do conhecimento”, abandonando a postura de “povos discriminados, antes objeto de um conhecimento elaborado a seu respeito por quem se julgava exclusivo dono do saber científico, poderão desenvolver novos referenciais teóricos e empíricos”. (NASCIMENTO, 2009, p. 28). Sendo assim, fica claro que a Teoria afrocêntrica:

Trata-se da abordagem epistemológica que fundamentou a criação de um novo campo do conhecimento na academia dos Estados Unidos, os estudos africanos. Fruto das lutas por políticas de inclusão protagonizadas

por intelectuais ativistas afrodescendentes a partir da década de 1960, esse campo de conhecimento surgiu da crítica aos tradicionais estudos africanos dominados por intelectuais brancos que focalizavam os negros e africanos como objeto de análise. A crítica revelava que, em muitos casos, passava por conhecimento científico a simples difusão de noções preconceituosas oriundas do discurso da dominação colonial (Ibid, p. 29).

O ideário teórico desses autores permite pensar a necessidade de uma “busca da excelência acadêmica”. Junior demonstra no seu texto a premência de uma revisão dos conceitos de educação e libertação, levando em conta a perspectiva africana. Segundo o autor, conceitos como pessoa e comunidade na perspectiva africana vislumbram outra visão de mundo que o eurocentrismo não considerou até então. Assim, isso apresenta “uma sociedade de responsabilidades que reconhece o outro como ser fundamental para que se construa não apenas a pessoa, mas, concomitantemente, se fortaleça o coletivo a comunidade” (JUNIOR, 2008, p. 50). Diz ele que:

Todo filósofo que se preza, vai dizer Juan José Bautista, está pensando a partir de problemas que surgem da realidade, dessa forma, como é possível pensar desde a Europa e acreditar que se está pensando desde o mundo todo? Não se trata, porém, de querer negar a perspectiva européia, mas de ampliar as perspectivas, na certeza de que qualquer visão de mundo totalizante, que se fecha em si mesma e exclui outras, acaba gerando injustiças terríveis (Ibid, p. 45).

Assim sendo, a afrocentricidade não quer negar a perspectiva européia, apenas não concebe que toda a diversidade seja analisada através deste modelo, uma vez que a ótica eurocêntrica tem ocasionado a inferiorização e a simplificação de objetos relativos a estudos sobre a diversidade. Conseqüentemente, olhar uma realidade diversa obriga a buscar novos referenciais baseados na “excelência acadêmica”.

Na perspectiva da afrocentricidade, a postura do pesquisador também não é isenta de suas concepções de vida, conhecimentos e tradições culturais - elementos que compõem o universo consensual do pesquisador, enquanto seus estudos acadêmicos compõem o seu universo reificado. As bases filosóficas da afrocentricidade não afastam sujeito de objeto, mas sim esclarecem a relação dialógica de troca entre sujeito e objeto. A partir destas múltiplas influências, a excelência acadêmica é um “processo de diálogo” entre divergentes perspectivas. Assim:

[...] pensar em excelência acadêmica na perspectiva africana significa abrir espaços para que a comunidade se afirme como sujeito do processo de aprender e ensinar. O conhecimento só tem sentido se for validado pela comunidade e se levar em conta as diferentes perspectivas de mundo que compreendem a sociedade como um todo (JUNIOR, 2008, p. 54).

Nesse aspecto, King, em entrevista a Silva e Bernardes, durante a participação em uma roda de conversa sobre excelência acadêmica realizada na UFSCar, esclarece com um exemplo: formandos de medicina da Universidade da Califórnia que, ao receberem seus diplomas, foram alertados pelo decano que estes ainda não estariam prontos. King revela que a excelência acadêmica só se concretiza quando estes médicos recém-formados “forem capazes de utilizar o que aprenderam, em diferentes comunidades” (SILVA e BERNARDES, 2007, p. 51). De acordo com a autora, isso passa pela capacidade de dialogar, “para orientar pessoas de grupos populares de diferentes pertencimentos étnico-raciais, e inclusive para com elas aprender. É a atuação nessas comunidades e sua capacidade de com elas interagir, a prova definitiva da excelência da formação recebida” (Ibid, p. 52).

Até aqui, o modelo de excelência acadêmica atual foi forjado pelo eurocêntrico, excluindo, como a maioria das relações sociais do Brasil, os demais modelos culturais. A universidade não pode ter excelência no seu contexto geral se exclui, se “não quer receber aquilo que as pessoas têm para trazer, não quer receber as pessoas por inteiro” Assim, a “excelência acadêmica é a diversidade” (Ibid, p. 53).

Este trabalho partiu da premissa de que é viável uma pesquisa divergente da visão eurocêntrica hegemônica na academia, que busque a pluralidade apontada pela Teoria afrocêntrica e, além disso, vislumbre suas bases no senso comum através da Teoria das Representações Sociais. Questões relacionadas a esse tipo de pesquisa devem considerar a possibilidade de uma pedagogia que tenha argumentos para lidar com a diversidade colocada no ambiente escolar como a Pedagogia Culturalmente Relevante.



### **Nkyinkyimiie**

Este símbolo enfatiza a necessidade de uma avaliação crítica e de uma reavaliação da situação na vida.

## CAPITULO II

### O VERSO E O REVERSO DA DIVERSIDADE: FORMAÇÃO DOCENTE

“O papel desses intelectuais engajados tem sido, nesse contexto indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo ‘outro’, pelo diferente e pelas diferenças. Ao realizar essa indagação, eles se colocam como sujeitos políticos que questionam a relação entre a universidade, a ciência e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade brasileira.” (GOMES, 2008, p. 110).

Inauguro o capítulo com um símbolo adinkra que nos remete à necessidade de avaliação crítica. A Educação tem enfrentado diversos problemas e polêmicas e, cada vez mais, a complexidade da sociedade tem exigido dela respostas para as diversas demandas apresentadas. Neste cenário, evidencia-se a necessidade de avaliar criticamente as estratégias que a escola vem utilizando.

Com certeza, a formação docente tem se sobressaído entre as exigências atuais e se destacado entre os temas eleitos por pesquisadores para serem estudados, pois, supõe-se que, através da formação e da atuação docente adequada, as respostas a estas exigências seriam encontradas.

A problemática educacional deve ser pensada de forma conjunta, de modo a que ações governamentais - através de políticas públicas -, as ações da comunidade e a compactuação na gestão democrática, bem como as ações no universo escolar, incluam todos os agentes desde o alunado a profissionais.

Mesmo não acreditando que apenas a formação e atuação docente sejam suficientes para solucionar os problemas da Educação brasileira, a temática pode ser considerada Relevante, principalmente porque as demandas levantadas pela sociedade brasileira necessitam de uma pedagogia que reconheça, acolha e trabalhe com a diferença, de modo a transformar as desigualdades sociais. Os diversos movimentos sociais e coletivos (sociais, étnicos, raciais, geracionais e do campo) têm, durante a história, questionado a formação generalista e homogeneizadora que ainda não conseguiu responder às questões postas por uma população claramente multirracial e multicultural.

Em cada momento histórico, os conteúdos, as propostas político-pedagógicas e as concepções formadoras assumiram posturas distintas e as intenções e as práticas das políticas nacionais de formação de professore(a)s foram acompanhadas pelas mudanças na concepção do perfil de formação profissional do professor(a). Da mesma forma, pode-se observar como as demandas da diversidade foram sendo observadas ou ignoradas pela pedagogia e pela formação docente.

A diversidade vem interrogando a formação docente acerca do que ela tem feito, de qual pedagogia poderia responder a essas questões, sobre a forma como a diversidade tem recebido o tratamento pedagógico necessário e, finalmente sobre como a formação docente pode contribuir para que tal diversidade seja reconhecida.

Libâneo (1985) sugere que a divisão das tendências pedagógicas no Brasil se assenta basicamente em duas vertentes de Educação: a liberal e a progressista. A tendência liberal tem como características a justificação do sistema capitalista, a ênfase na defesa da liberdade e dos direitos e interesses individualistas na sociedade e, por último, a forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção e teoria não crítica (manutenção do *status quo*). Para ele, são exemplos dessa vertente: a Pedagogia tradicional, a Pedagogia escolanovista e a Pedagogia tecnicista. Na tendência progressista, cujos exemplos são as Pedagogias Libertária, Libertadora e Histórico-crítica, a escola é condicionada pelos aspectos sociais, políticos e culturais, mas, conjuntamente, existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social. A educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e explicita o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade. A teoria crítica, que sustenta a finalidade sociopolítica da educação, torna-se instrumento de luta de professores ao lado de outras práticas sociais.

Sem a pretensão de aprofundar ou detalhar cada uma destas posições, neste trabalho, intento ressaltar as noções de contexto que essas tendências pedagógicas trazem como possibilidade para a atuação docente, tais como: a sociedade que se espera alcançar com o trabalho pedagógico, o tipo de homem que se quer formar e as relações sociais advindas dessas estratégias. Da mesma forma, o processo de formação dos docentes tende a ser direcionado por tais posturas pedagógicas que seguem características próprias aqui apresentadas de forma sintética.

A formação docente e a prática pedagógica decorrentes das tendências pedagógicas vigentes teriam imputado à Educação brasileira a disposição de conservar uma sociedade baseada nos interesses de uma classe dominante que cristaliza a relação de subordinação da maioria do povo. Porém, essa relação se perpetuaria de forma tranquila e homogênea?

## 2.1 PEDAGOGIA DO CONFLITO

Uma Pedagogia do Conflito é essencialmente crítica e revolucionária. Isso significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação (GADOTTI, 1980, p. 60).

Sander dedicou seus estudos a analisar as teorias organizacionais e administrativas adotadas na Educação, segundo duas perspectivas distintas: para ele, a industrialização promoveu uma mudança na organização da sociedade. Houve uma explosão organizacional, a população deixa de ser eminentemente rural e há um consequente aumento da população urbana, “no bojo da Revolução Industrial, transformando a sociedade contemporânea num complexo essencialmente organizacional” (SANDER, 1984, p. 9). Por isso, tornou-se necessária a criação de instrumentos para estudar os fenômenos econômicos, culturais, políticos associados a essa nova realidade social.

Dessa forma, alguns cientistas, baseados em duas linhas opostas sobre essa questão: o positivismo e o marxismo, propuseram-se a delinear os objetivos organizacionais dessa nova sociedade.

A orientação positivista, protagonizada pelos estudos de Auguste Comte com a noção de *consensus universalis*, evidenciou o conceito de Sociologia do consenso, que “considera a ordem, o equilíbrio, único estado capaz de conduzi-las ao fim preestabelecido, ou seja, o progresso” (Ibid, p. 17). Fica clara a influência desta orientação no Brasil, pois até no símbolo nacional, a bandeira, esse lema é destacado. Assim, a sociologia do consenso tem como doutrina, o organicismo que “representa uma tendência intelectual que concebe a sociedade à luz do modelo orgânico das ciências naturais”. Já como doutrina filosófica adota o positivismo, “que tenta interpretar o mundo com base na experiência, medida em termos empíricos e experimentais” (Ibid, p.12).

A consolidação dessas doutrinas se apresenta no Funcionalismo sociológico, cuja potencialidade Sander acredita ser a sua capacidade descritiva que “tenta explicar a persistência da ordem social, destacando a importância da estabilidade social em função da superestrutura de valores da sociedade e da organização e atribuindo importância secundária à mudança social e organizacional” (Ibid, p.27-8). Como limitação, o autor destaca a sua incapacidade de “adequar aos fenômenos de mudança social e do conflito organizacional por causa de seu compromisso com a manutenção estrutural do sistema em função de sua superestrutura de valores culturais”. (Ibid, p. 28)

Na vertente de análises baseadas no marxismo, no existencialismo radical, surge a sociologia do conflito, que busca a “explicação dos fenômenos do poder, da mudança social e das contradições que caracterizam a formação e a ação dos grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo” (Ibid, p.29). Contrapostos às noções de ordem e progresso, implantadas no outro tipo de sociologia aqui referido, a sociologia do conflito usa conceitos como “movimento e transformação”. Dessa forma, com o conflito como pressuposto, a organização passa por um “jogo de forças antagônicas”.

Assim, a sociologia do conflito tem base na teoria filosófica do marxismo ortodoxo, uma vez que “o marxismo procura explicar os fenômenos da exploração e alienação humana pelo mecanismo da apropriação da produção e pela divisão do trabalho” e, como teoria política, “reduz a história universal a uma história da luta de classes e prediz o fim do capitalismo com o estabelecimento de uma sociedade sem classes” (Ibid, p. 31).

Da mesma forma, em Marx e Engels, Sander destaca como potencialidade categorias que atualmente continuam a ser estudadas, como alienação, exploração, poder, desigualdade, emancipação e mudança. O autor assegura que o conflito se instaura na desigualdade de oportunidades de participação na vida social e que “essas desigualdades baseadas em considerações de classe social, sexo, raça e idade se manifestam principalmente na renda, no acesso à estrutura de poder e nas oportunidades de educação e emprego”. (Ibid, p. 37)

Seguindo as linhas da Sociologia, Sander sugere duas perspectivas principais de pedagogias: a do consenso e a do conflito. A própria base epistemológica evidencia o caráter divergente de ambas, pois a primeira baseia-se epistemologicamente no positivismo que prevê uma conservação do *status quo*, logo a formação docente e a prática pedagógica

primariam por uma neutralidade harmônica que daria continuidade à conservação dos privilégios de uma reduzida classe dominante; já a outra, cuja base epistemológica é o marxismo, busca a mudança e a transformação concretizadas a partir da formação crítica oferecida pela Educação, cuja consequência seria a formação de sujeitos ativos e com potencial transformador da sociedade.

Focalizando o tema desta forma, a Pedagogia do conflito seria a base epistemológica apropriada para que a formação docente pudesse assumir o caráter revolucionário e transformador do processo educativo, pois ela seria o alicerce da prática pedagógica que, minimamente, pretende atender para a existência da diversidade.

Moacir Gadotti, na primeira revista *Educação e Sociedade*, apresentou o artigo intitulado “Quem educa o professor(a)?”, em que afirmou que “a pedagogia do conflito era sua prática da educação”, e, portanto sua ação era uma “prática do conflito”, que ousa escancarar o conflito ao invés de ocultá-lo. Para analisar esta problemática, abordou questões como a revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira, ação pedagógica e prática social transformadora e a postura do(a) professor(a) numa sociedade de conflito.

O autor esclarece que as suas ponderações são fruto de sua própria prática pedagógica, que ele denominou de “não apenas ‘prática educativa’ mas ‘prática social’” (GADOTTI, 1980, p. 54). Fazendo uma breve retrospectiva histórica e normativa dos Cursos de Pedagogia, Gadotti mostra as reformas instituídas nesses cursos e como eles foram sofrendo estrangulamentos e fragmentação dos saberes, embora tais reformas tenham sido recebidas de forma sumissa. Daí o autor reivindicar “para o professor(a) não só o direito de se contradizer, mas a prática da desobediência. A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito” (Ibid, p. 55).

A proposta dele é repensar a Educação e a sociedade, buscando compreender como elas são contaminadas pela ideologia desenvolvimentista que visa o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista, uma vez que “o ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político”, o que justifica porque ele “não acreditava numa Educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele”.

Portanto, para Gadotti, a definição do papel do pedagogo passaria pelo questionamento e pela desobediência à Educação do dominante, ou seja, a Educação do colonizador. Assim,

A Pedagogia do Conflito deveria criar uma linguagem na Educação que leve o professor a reassumir o seu papel crítico dentro e diante da sociedade pela dúvida, pela suspeita, pela atenção, pela desobediência. Essa prática é militante e amorosa ao mesmo tempo. Exige coragem e ternura. (Ibid, p. 59).

Baseado nos pressupostos freireanos, Gadotti esclarece que existe uma “educação da reprodução da sociedade” e outra que seria a “educação da transformação como prática da libertação”. Assim, “educar o professor” seria esclarecê-lo de que a educação não pode mudar sozinha a sociedade, mas que sem a sua contribuição isso seria impossível. Parece claro que, abandonar o estado de inércia e obediência seria adotar uma postura condizente com a Pedagogia do Conflito, uma postura “que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir” (Ibid, p. 64). Ele alerta também que a Educação brasileira ignorou por muito tempo que a questão pedagógica é uma questão de poder e por isso a tarefa do professor(a) é “tarefa de partido”, pois não temos possibilidade de uma prática neutra. Portanto, a tarefa do professor(a) numa sociedade em conflito é a transformação.

O estudioso não acredita que a formação docente e a prática pedagógica sejam baseadas na subserviência e resgata, assim, a importância de uma formação que possibilite ao professor(a) “acordar” do seu estado de torpor e buscar, nas contradições e conflitos da sociedade, os elementos essenciais para a prática pedagógica.

Da mesma forma Paulo Freire, desde os primeiros estudos, preocupado com o potencial transformador que a Educação possui, busca demonstrar as condições educacionais de luta política, discutindo a realidade sócio-econômica e indicando um quadro teórico-metodológico e ideológico que visa romper com a dominação. São inúmeras as contribuições dele para pensar uma Educação que libertasse da dominação. Evidenciarei de forma esquemática apenas alguns conceitos freireanos que ajudam a pensar pontos específicos deste trabalho, embora reconheça que a contribuição deste pesquisador brasileiro não se resume aos aspectos que apresentarei.

As discussões freireanas em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) se fundamentaram na relação de dominação do servo e senhor e na dinâmica do processo de dominação. A “educação bancária” demonstra que os conteúdos são ser encarados como mera informação de fato a ser transmitido pela figura ativa do professor e ao aluno restaria apenas a passividade e absorção das informações. A alternativa apresentada por Freire seria a “educação problematizadora”, que no seu aspecto fenomenológico, deve ter a intencionalidade de buscar o conhecimento. A educação problematizadora necessita do diálogo, da participação constante do aluno na construção dos conteúdos programáticos, aliás, advindos da realidade deles. A perspectiva freireana configura-se como um estudo pós-colonialista quando divide a sociedade em dominantes e dominados e estabelece a relação de hierarquização que isso provoca.

Freire acreditava que a atividade humana é essencial, “é práxis.<sup>1</sup> É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine” (Ibid p. 70). Por isso mesmo, argumentava que a dominação não poderia ser uma pré-determinação fatídica:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (Ibid, p. 16).

Para este educador, o trabalho pedagógico seria importante para que os sujeitos tivessem a consciência de sua opressão e a partir daí buscassem sair dessa condição “empenhando-se na luta por sua libertação”. A Pedagogia do oprimido, na busca da restauração da intersubjetividade, apresenta-se como pedagogia do Homem e tem, como pedagogia humanista e libertadora, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a

---

<sup>1</sup> Freire conceitua a práxis como a reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo.

sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará a cultura da dominação: no primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária.

Freire, na obra citada anteriormente, destaca que a liberdade dos homens se faz na comunhão, um libertando o outro. A consciência do sistema opressor é que impulsiona para a luta organizada por libertação.

Entendo que trago, de forma panorâmica, este debate, mas tento apenas dar visibilidade aos elementos potencializadores da transformação, presentes em sua proposta. Destaco, assim, de Freire, a visão do processo educacional como processo humanizador, uma vez que, sob opressão, não é possível Ser Humano, no sentido pleno de humanidade ligada a questões de cidadania e de direitos humanos. Assim, A humanização dá-se no processo coletivo consciente e transformador proporcionado pela própria luta e pela busca de direitos.

Já Souza Santos, em *Para uma Pedagogia do Conflito*, evidencia a necessidade da construção de uma nova forma de pedagogia, baseada no enfrentamento da trivialização dos conflitos e da morte do espanto e da indignação - características que são provocadas pela teoria da história, a qual ele acredita ser necessário deixar de ser fundada unicamente no passado.

Em suas análises, o autor pondera que vivemos num “tempo paradoxal”, oscilante entre um “tempo de mutações vertiginosas” – decorrentes de todo o contexto de globalização - e um “tempo de estagnação” - de impossibilidade de transformação social. Colocado o contexto paradoxal, Souza Santos continua suas análises, dizendo que “vivemos, de fato, num tempo simultaneamente de conflito e de repetição” (SOUZA SANTOS, 1996, p. 15). Em consonância com isso, a burguesia desenvolve, como forma de contemplar modelos capitalistas, a Teoria do fim da história, embora não tenha havido até agora uma teoria da história exclusivamente burguesa, pois sempre houveram lutas, mas “o

desfecho dessa luta estava sempre no futuro, que, por essa razão, não podia ser visto como mera repetição do passado.”

Obviamente, as lutas poderiam ser da burguesia ou da classe operária, o “evolucionismo pôde ser reivindicado tanto por Herbert Spencer como por Marx” (Ibid, p.16). Então, Souza Santos argumenta que esse foi o cenário onde a transformação social, a racionalização da vida individual e coletiva e a emancipação social passaram a ser pensadas. Assim, quando a vitória da burguesia foi se tornando realidade, o espaço do presente como repetição foi-se ampliando. Como a burguesia sente o seu espaço de “vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história”. (Ibid, p. 16).

Diante dessas considerações, pode aparentar que nada deteria a burguesia e que, fatidicamente, o seu presente vitorioso continuaria indefinidamente. Por isso, o autor em questão sugere que a solução seria buscar “energias progressistas” no passado, mesmo que a teoria da história da modernidade tenha lhe atribuído a pecha de reacionário e ao futuro de progressista:

Foi assim que a burguesia viu a sua luta e foi assim também que a classe operária viu a sua luta. Esta teoria da história fez com que facilmente fossem esquecidos o sofrimento, a injustiça, a opressão, todos superáveis num futuro próximo e radioso. Foi assim que a classe operária se viu menos herdeira de escravos do que como vanguarda dos libertadores (Ibid, p. 16).

Cabe destacar, aqui, a ideia de que apenas o passado poderia trazer as imagens desestabilizadoras que provocariam novamente o inconformismo e a rebeldia. A conflitualidade do passado passaria a ser o projeto educativo emancipatório que caminharia “para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções” (Ibid, 18).

O pesquisador em foco sugere três conflitos de conhecimentos que deveriam estar presentes no projeto educativo: o primeiro deles seria a transição paradigmática da aplicação técnica de conhecimentos para aplicação edificante da ciência. O modelo de aplicação técnica da ciência moderna, segundo Souza Santos, serviu para “converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico,

isto é, eficazmente com total neutralidade social e política”. Tal modelo foi o causador dos maiores problemas do século XIX, em que prevaleceu uma “urbanização caótica, a industrialização vertiginosa, a revolta das classes perigosas vivendo na miséria ao lado da abundância; as rivalidades colonialistas e imperialistas entre os Estados nacionais e a iminência da guerra, a degradação da natureza pelo uso selvagem dos recursos naturais”. (Ibid, p. 19) Em contraposição, é proposto um modelo de aplicação edificante da ciência, um “processo argumentativo”, com aplicação ligada a uma “situação concreta e que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação.” O projeto educativo conflitual trará o debate entre o modelo de aplicação científica e o modelo de aplicação edificante, tornando possível discutir as consequências da adoção de cada um deles. Assim, “professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências”, pois, segundo Silva, “só a imaginação das conseqüências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as conseqüências do que existe”. (Ibid, p. 23)

O segundo conflito de conhecimento para um projeto pedagógico emancipatório, surge da prerrogativa de Santos de que existe a ignorância e o saber e, portanto, basicamente duas formas de conhecimento designadas pelo modo como caracterizam ignorância e saber e suas respectivas trajetórias. Tais formas são o conhecimento-come-regulação, ou seja, a “trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado ordem”; e o conhecimento-come-emancipação, “uma trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade” (Ibid, p. 24). A ciência moderna se constitui a partir do equilíbrio de um conflito epistemológico matricial, ou seja, o conflito entre o conhecimento-come-regulação e o conhecimento-come-emancipação. Porém, como a ciência moderna foi assumindo a hegemonia do conhecimento e se convertendo em força do capitalismo industrial, foi também perdendo o equilíbrio entre essas duas forças do conhecimento e houve um predomínio do conhecimento-come-regulação em detrimento do outro. Isso traz consequências arroladas por ele no trecho seguinte:

O sofrimento humano pôde assim ser justificado em nome da luta da ordem e do colonialismo contra o caos e a solidariedade. Esse sofrimento humano teve, e continua a ter, destinatários sociais específicos - trabalhadores, mulheres, minorias étnicas e sexuais - cada um deles a seu

modo considerado perigoso precisamente porque representa o caos e a solidariedade contra os quais é preciso lutar em nome da ordem e do colonialismo. A neutralidade epistemológica do passado tem sido sempre a contraparte da neutralização social e política das ‘classes perigosas’ (Ibid, p. 25).

Segundo tais análises, a Pedagogia do conflito residiria, justamente, em reconhecer a assimetria e procurar estratégias para reduzi-la. “Trata-se de inventar o campo de possibilidades que seria aberto a nossa subjetividade e nossas sociabilidades se houvesse um equilíbrio entre o conhecimento-como-regulação e o conhecimento-como-emancipação” (Ibid, p. 25).

O terceiro conflito, que Souza Santos traz para o campo da cultura, é mais amplo que os anteriores, haja vista que o modelo hegemônico das relações culturais foi instaurado sobre um modelo eurocêntrico. Do mesmo modo como Mercator, no século XVII, exagerou as dimensões do Continente Europeu em detrimento dos outros continentes e o colocou numa posição central nos mapas que fazia, a cultura eurocêntrica ocupa o centro das relações. Dessa forma, “no sistema educativo hegemônico as outras culturas estão ausentes ou estão merecidamente vencidas, marginalizadas e suprimidas”.

Em contraposição a essa postura de hegemonia eurocêntrica, juntamente com o processo de dominação e globalização, surgem movimentos e grupos sociais que buscam no resgate de suas origens culturais formas de luta contra-hegemônicas. A conflitualidade e a diversidade abalam as estruturas dos sistemas educacionais eurocêntricos. Teríamos assim duas tendências: uma que agrava os conflitos culturais e outra que os atenua, impulsionadas pelo processo de globalização da informação, que provocaria o relativismo cultural (coexistência pacífica entre culturas) ou a hibridização (no lugar de culturas singulares surgiriam as culturas híbridas). Assim sendo, o processo educativo emancipatório deve colocar o conflito cultural nas suas discussões, como sugere a fala de Souza Santos abaixo:

O modelo dominante, do imperialismo cultural, não reconhece outro tipo de relações entre culturas senão a hierarquização segundo critérios que são tidos como universais ainda que sejam específicos de um só universo cultural, a cultura ocidental. À luz destes critérios é a superioridade cultural própria das culturas dominantes que justifica a existência de culturas dominadas. Esta superioridade pode afirmar-se de várias formas inclusive através de formas que aparentemente negam a idéia de hierarquia como a hibridização e a cultura global. Qualquer destas tem por limite não bulir com a hegemonia da cultura ocidental (Ibid, p. 30).

Como ele também observa “as trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada”. O projeto pedagógico emancipatório se basearia em “criar espaços pedagógicos para o multiculturalismo como modelo emergente de interculturalidade”, criando a imaginação de uma conflitualidade negada pelo modelo hegemônico. (Ibid, p. 31)

Boaventura Santos, autor que também considera a Pedagogia do Conflito, tem se dedicado a entender a crise e o paradigma dominante das ciências, apresentando os pressupostos de um paradigma emergente. Em seus trabalhos, marca posição na corrente que acredita que a ciência deve ter o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. A ciência pode ser alternativamente analisada (e usada) como sistema de produção de conhecimentos ou de produção de ignorância.

O poder que a ciência exerce na sociedade é o “produto” dialético da relação entre o poder que a sociedade exerce sobre a comunidade científica e o poder que se exerce no seio desta. O autor acredita na ciência como fator para que se compreenda o sentido da inserção num mundo contemporâneo que não desiste do futuro, uma inserção feita de autonomia relativa e provisória como passo indispensável para a constituição de uma nova prática de conhecimento mais democrática e emancipadora.

Desse modo, o conflito seria a forma de desestabilizar e questionar a hegemonia das relações educacionais, pois os modelos epistemológicos dominantes, segundo ele, foram construídos tomando por base a desconsideração do passado e das formas de sofrimento pelas quais passou a humanidade - justamente, o que provocou o conformismo e a passividade frente à subordinação. Com isso, haveria a necessidade de propor uma pedagogia, baseada em conflitos epistemológicos e culturais, que ressuscitasse o inconformismo e a rebeldia. As fontes para o inconformismo seriam buscadas no passado, de onde viriam as imagens desestabilizadoras provocadoras de debates entre estudantes e professores, que procurariam na Pedagogia do Conflito a educação edificante, emancipatória e multicultural.

A contribuição deste autor para este trabalho, sem dúvida, se refere à importância que ele dá à Ciência para a formação e a prática docente, pois ela não pode se prestar a modelos hegemônicos de sociedade, como aconteceu por um longo período da história. O conhecimento produzido pelas pesquisas deve ter como *locus* o combate à postura

hegemônica e eurocêntrica e trazer a conflitualidade por muito tempo negada a esse processo.

Evidentemente, uma prática pedagógica neutra, que foi a premissa da formação docente por muitos anos, não absorveria a realidade atual. Com certeza, o despertar desse “sonho ideário pedagógico” se dá a partir de uma perspectiva crítica. Até aqui, o conflito e a contradição foram tidos como algo nocivo ao processo educativo e, dessa forma, houve a perpetuação de uma sociedade injusta e hierárquica consolidada pelo sonho burguês. A partir da indignação e do movimento proposto pela Pedagogia do Conflito é possível despertar o sonho das mudanças e transformações. Diante do exposto, parece evidente a necessidade de se instaurar uma que, de fato, atenda às novas demandas dos “coletivos organizados” e dos “coletivos docentes comprometidos” com a diversidade.

No entanto, ainda restam muitos questionamentos relacionados à diversidade: como a escola tem recebido o diferente/negro? A formação docente tem primado por questionar a postura hegemônica eurocêntrica? Como as questões relacionadas à educação étnico-racial têm interrogado a formação docente? A abordagem das temáticas<sup>2</sup> do Pluralismo Cultural<sup>3</sup>, Multiculturalismo<sup>4</sup>, Interculturalismo<sup>5</sup> ou, ainda, Diversidade Cultural<sup>6</sup> possibilita a compreensão de que nada pode ser visto como natural, belo, justo, verdadeiro desde sempre. Essas rupturas e descontinuidades, irregularidades e transgressões sobre tais abordagens indicam algumas das complexidades no trato da questão da identidade racial e étnica.

Tais questões refletem algumas perspectivas, a partir das quais se produziu no âmbito da cultura brasileira, o nexos da questão do negro e do poder que produz identidades raciais, em que as diferenças são naturalizadas como desigualdades e o negro é

---

<sup>2</sup> Não abordarei cada conceito por se tratar de temáticas específicas, apresento neste trabalho apenas a diversidade de conceituação e abordagem que a cultura pode ter no contexto da pesquisa.

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais dão visibilidade à Pluralidade Cultural em um fascículo dedicado à temática.

<sup>4</sup> McLAREM, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>5</sup> CANDAU, Vera Maria (org). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002. \_\_\_\_\_ . *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

<sup>6</sup> BRANT, Leonardo (org). *Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

negligenciado como ser humano em todas as esferas do tecido social, particularmente no campo da educação.

Apesar de uma formação pluriétnica da sociedade brasileira, o reconhecimento e até mesmo a valorização da mestiçagem de várias raças e suas contribuições não foram concretizadas de forma homogênea e harmônica.

Durante muito tempo, a relação excludente, comum na prática social mais ampla, fez com que estudantes pertencentes a etnias oprimidas fossem submetidos ao fracasso escolar. Conforme assegura Silva, “consolidado no século XIX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos com base em características físicas e biológicas, o termo raça tornou-se nesse sentido crescentemente desacreditado”. (SILVA, 2001, p. 100).

Várias teorias tentavam explicar o fracasso escolar com base em características biológicas que apontariam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça. Isso serviu, segundo Apple (1986), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros que, como minoria, foram obrigados, até mesmo pelo próprio sistema educacional, a assumir posições sociais inferiores. De acordo com Silva, “a própria história do termo mais fortemente polêmico o de ‘raça’ está estreitamente ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados” (SILVA. Op. cit.,p.100)

Quando as desigualdades sociais são analisadas de acordo com dados apresentados anteriormente, é cabível constatar que a construção histórico-social fez com que as explicações sobre o fracasso escolar não ficassem, como frequentemente ocorre, restritas às condições individuais dos estudantes e o insucesso da escola pode também ser explicado a partir de suas próprias escolhas e do que ela veicula. Esses mitos caem por terra quando se constata que não são somente essas variáveis que influenciam nessa realidade indesejada.

A valorização da cultura europeia fez com que as outras etnias, como a indígena e a africana, ficassem relegadas à inferioridade e, em certos casos, à exclusão total. Promover a aculturação de um povo é como tirar sua representação e deixá-lo sem alma, o que certamente repercutirá com gravidade na sua autoestima e na sua valorização como raça. A ideologia da superioridade do branco conserva, em nosso país, elementos no plano

estrutural e pessoal que reforçam mecanismos de exclusão e preconceito racial. Tal aspecto assume uma materialidade explícita no campo da educação escolar por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder.

Em termos muito amplos, ainda é difícil avaliar a extensão dos efeitos ligados às questões de raça e etnia no interior da escola, embora tal temática seja pródiga nas abordagens do currículo escolar. Silva lembra que os currículos, as lições, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e nacionais, étnicas e raciais, são “narrativas que celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial”. (SILVA, Op. cit., p. 102). No campo curricular, a imagem da África e do negro foi moldada pela instituição do escravismo no Brasil pelo colonialismo português. Os negros foram transformados em mercadorias e bens, portanto houve uma dominação sexual, religiosa e linguística.

Para tanto, a dominação do colonizador fez com que a autoimagem do(a) brasileiro(a) fosse impregnado por uma ideologia reconciliatória que, sob o disfarce de uma pretensa “harmonia racial” - afirmada pelo mito da democracia racial entre brasileiro(a)s de todas as raças - estava mais propícia a promover a branquitude<sup>7</sup>.

A miscigenação - que se tornou fundamento lógico em um sistema de ideias condutoras ao embranquecimento e ao mito da democracia racial -, a conversão ao catolicismo e a imposição do idioma português para os escravos de diversas procedências foram estratégias de colonização marcantes para a perda da cultura africana original e imposição da cultura europeia colonizadora.

Várias lutas foram empreendidas pelo povo negro brasileiro, mas foi somente a partir da década de 70 que elas começaram a ter *status* de mobilização de grupo que de fato buscava seus direitos. No setor educacional, o processo de seletividade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante.

---

<sup>7</sup> Branquitude se define como uma consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste em aceitar a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito. CAVALLEIRO (2000).

Os movimentos negros na referida década afirmam-se como movimento social de luta a favor da cultura negra, cujas reivindicações assumem a forma de luta pelos direitos fundamentais - como o direito à diferença e o de valorizar as suas origens africanas - que oportunizassem a sobrevivência física, cultural, educacional e econômica através de Políticas Públicas que garantissem não a igualdade, mas a equidade.<sup>8</sup>

Como resultado das pressões dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, na década de 90, os dispositivos constitucionais reconheceram a existência do preconceito racial e o tornaram crime passível de punição. Porém, tal reconhecimento ainda se torna insuficiente para promover Políticas Públicas caracterizadas pelas diferenças culturais e pluriétnicas. É conveniente também ressaltar que o processo educacional da população negra brasileira está imerso na luta por uma educação democrática e de qualidade social.

Essa reflexão esclarece como as diferenças têm influenciado socialmente a validação de discursos de hierarquização e inferiorização, conseqüentemente transformado em desigualdade. A conversão de diferença em desigualdade justifica o discurso legitimador da construção da sociedade injusta. Fatores como o Mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento têm permeado esta conversão como Giroux adverte ao dizer que “o discurso de branquidade expressa o ressentimento e a confusão de muitos brancos que se sentem vitimizados e amargurados, enquanto mascara desigualdades profundas e práticas de exclusão dentro da ordem social atual” (GIROUX, 1999, p. 99).

Para o mesmo, o “discurso da supremacia branca” é um legado histórico da escravidão e segregação que sustenta uma sociedade racialmente injusta e influencia a pedagogia, como bem comprova o trecho adiante:

Pedagogicamente, isso implica fornecer condições as estudantes para tratar não apenas o modo como sua branquidade funciona na sociedade como marcador de privilégio e poder, mas também como pode ser usada como uma condição para expandir as realidades ideológicas e materiais da vida pública democrática. Além disso, é imperativo que todos os estudantes compreendam de que modo a raça funciona sistematicamente ao modelar várias formas de representações, relações sociais e estruturas institucionais. Em lugar de propor a erradicação do conceito de raça em si mesmo, professor(a)es e outros profissionais da cultura necessitam

---

<sup>8</sup> Visão de que, em uma sociedade étnica e Culturalmente diferente, devam ser propostas ações que visem atender a essa diversidade.

estruturas práticas pedagógicas que promovam uma reviravolta na questão de raça a fim de indicar de que maneira a branquidade poderia ser renegociada como uma força produtiva dentro de uma política de apoio às diferenças ligadas a um projeto democrático racial. (Ibid, p. 110)

Para este autor, a branquidade constitui um espaço de relação de poder que deve ser questionada e criticada. Para o autor o início do diálogo seria através do conhecimento prévio do aluno através das relações raciais que ele vive em lugares públicos da comunidade. Através do sugerido “espaço para diálogo e crítica”, Giroux coloca em questionamento a formação identitária de estudantes brancos e negros, pois somente o ensino envolvido com atividades onde os estudantes brancos tenham a possibilidade de “examinar suas práticas sociais e sistemas de crenças” de forma crítica, poderá provocar mudanças significativas. Da mesma forma, torna-se imperativo que professores “abordem as histórias que têm modelado o espaço normativo, as práticas e os relacionamentos diversificados que os estudantes brancos herdaram por meio de privilégios raciais”. Apenas o estudo deste legado histórico da branquidade poderá despertar neles o “senso de indignação contra a opressão histórica bem como um desejo de justiça social no presente” (Ibid, p.127).

Estas evidências mostram que as diferenças colocadas por processos naturais são historicamente transformadas em desigualdades e resguardadas por um discurso legitimador que tem justificado relações sociais e educacionais de inferioridade negra. O Mito da Democracia Racial “visa camuflar o racismo e bloquear a organização negra, uma vez que internaliza nos membros da sociedade o engodo da igualdade de oportunidades, reforça o sentimento de inferioridade do negro por não ter ‘capacidade’ de aproveitar tais oportunidades, transferindo mais uma vez para a vítima a culpa da sua situação de miséria e marginalização” (SILVA. 1995, p. 34). Já a Ideologia do branqueamento vê na miscigenação a possibilidade de aniquilar características fenotípicas negras e forçar a ideia de cultura subalterna. Assim sendo, rever a postura da formação e a prática educativa visa rever estes estereótipos e preconceitos cristalizados.

Vários pesquisadore(a)s têm empreendido esforços na busca de soluções para a cristalização da diferença como desigualdade na sociedade brasileira. Dentre ele(a)s, Nilma Lino Gomes alerta para o fim de “macroabordagens da relação escola/sociedade” e da mesma forma “ênfatiza quanto à inclusão de novas temáticas”, pois a escola é o local onde

há o encontro de sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, um local onde a diversidade étnico-cultural se manifesta nas relações.

Ela também destaca que o papel da cultura é central nesse processo e, dessa forma, não pode ser negligenciada a importância de “novas abordagens educacionais que contemplem o processo de luta e resistência do povo negro” (Gomes, 2001 p. 87). Assim sendo, o mero reconhecimento da diversidade étnico-cultural não é suficiente para a transformação das práticas pedagógicas. Contudo, existe “resistência quanto à inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia e relações de gênero nas abordagens educacionais” (Ibid, p. 88). O primeiro passo, segundo a autora, seria um processo de construção da identidade de raça que, por causa da conturbada formação do país, os negros tiveram de forma fragmentada e contraditória.

O processo de branqueamento e o mito da democracia racial marcaram a formação identitária, provocando a aculturação - imposta pelo racismo - e a negação identitária. Gomes apresenta então formas alternativas para a superação do racismo e para possibilitar que a escola considere diferentes referências de identidade dos negros, também apontando caminhos já percorridos:

Urge que os cursos de formação de professores re-elaborem as suas propostas curriculares e incluam a questão racial como um tema a ser estudado e discutido; Inclusão de demandas históricas do Movimento negro como revisão historiográfica, a inclusão da disciplina História da África nos currículos. Elaboração de material didático que combata o racismo, a discriminação racial e de gênero; Revisão dos livros que apresentam imagens e textos reforçando a visão estereotipada sobre o negro e a inclusão da questão racial nos currículos escolares; Produção teórica educacional que discuta a relação escola/cultura/sociedade, não podendo desconsiderar que a questão racial assume um lugar de destaque na formação da nossa sociedade (Ibidem, p. 89)

De acordo com o trecho, Gomes nos alerta para a necessidade de atentarmos para o papel central da cultura e do seu processo histórico de construção. Neste sentido, o estudo de Oliveira sobre o legado de Munanga para uma fundamentação filosófica de uma postura antirracista de Educação confirma que ela tem papel fundamental não apenas como local de socialização, “mas acima de tudo como promotora da alteridade” nas relações sociais. Seria uma postura diferenciada daquela de apenas “formar pessoas, de acordo com padrões sociais e então enquadrá-los nesses padrões pré-concebidos, como se isso representasse um

modelo de socialização”; tampouco se trata de uma Educação visionária, afastada da realidade, que se aparta “da responsabilidade para com a vida e criando um mundo de fantasia” (OLIVEIRA, 2009, p. 2). Assim, a autora, assegura que...

As idéias pedagógicas estudadas no Brasil têm suas raízes na filosofia ocidental. Nessa perspectiva, outros valores civilizatórios, como os africanos, são excluídos da pedagogia, assim como da Filosofia, da Psicologia, da Física, da Biologia etc. As culturas africanas são consideradas apenas como do campo da Etnografia e, em alguns casos, da Sociologia e da História. Há um desconhecimento sobre a forma de pensar, sobre a visão de mundo, sobre uma educação fundada na cultura mítico-filosófica africana. Os pensadores africanos e afro-descendentes como Amadou Hampâté Bâ, Kwame Anthony Appiah, Wande Abimbola, Léopold Sedar Senghor, Paulin Hountondji, Kwasi Wiredu, Aimé Césaire, William Edward Burghardt DuBois, Marcien Towa, Ben Oguah, Barry Hallen, Ivan Karp, Boubou Hama, Oumar Ba, Joseph Ki-Zerbo, Jan Vansina, Cheik Anta Diop, Adu Boahen, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Deoscóredes Maximiliano dos Santos (mestre Didi), entre tantos outros, são desconhecidos em nossos cursos (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Para ele, a proposta de Munanga esclarece o papel mediador da escola, cuja função é integrar o indivíduo nos aspectos intelectuais e objetivos, facilitando-lhe uma visão e um entendimento de si como parte de e como a própria totalidade, numa relação de absoluta co-responsabilidade, em que o que tem maior importância não é nem o eu nem o outro e sim o “e” capaz de congrega sem desfigurar ou aniquilar a diferença - que é o verdadeiro sentido da relação, pois se não houvesse a diferença tudo acabaria relacionando-se com o mesmo.

As características da sociedade brasileira evidenciam, pelos índices, que na prática social o racismo e preconceito racial marcam profunda e cotidianamente o povo e a escola, como uma instituição social, não é isenta, já que, nos seus rituais pedagógicos, muitas vezes, também repete práticas racistas e preconceituosas. Nesse sentido, é preciso que os professore(a)s, em sua formação, tenham oportunidades de subsidiar o combate ao racismo e a discriminação. Silva diz que “as práticas racistas constroem-se e são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tidos como superiores têm acerca da história das organizações e modo de vida daqueles considerados inferiores”. (SILVA. 2001, p. 168)

Os movimentos negros buscam se organizar para discutir a questão e articular formas de intervenção. Dessa forma, embora o desconhecimento, tanto na sociedade quanto

na história da educação brasileira, de propostas pedagógicas desenvolvidas pelo movimento negro presente-se como um problema a ser superado, em diversos estados brasileiros, surgem propostas de ações pedagógicas.

Como Ivan Lima esclarece, os movimentos negros brasileiros foram “para além da denúncia do racismo e das desigualdades raciais perpetuadas historicamente nos sistemas de ensino, o movimento negro elaborou propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano singular e etnocêntrico nos espaços educacionais” (LIMA, 1999, p.36).

Quais seriam as propostas de pedagogias elaboradas pelos movimentos negros? Quais seriam suas características?

Balizada por estas questões, busquei compreender algumas propostas pedagógicas historicamente apresentadas pelos movimentos negros como uma alternativa a pedagogias homogeneizadoras e eurocênicas: a Pedagogia Multirracial, do Rio de Janeiro e a Pedagogia Interétnica, do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador serão aqui evidenciadas como algumas das que, embasadas no inconformismo da Pedagogia do conflito, trouxeram a cultura para a centralidade de uma proposta pedagógica e trilharam novos caminhos na construção da identidade negra.

## **2.2 PEDAGOGIA INTERÉTNICA**

Realizada pelo Departamento de Ciências Sociais do Núcleo Cultural afrobrasileiro de Salvador, em colaboração com a Universidade Federal da Bahia, uma pesquisa sobre as relações raciais, coordenada por Roberto Santos e Manuel de Almeida Cruz, resultou na Pedagogia Interétnica, em 1978.

Essa postura alicerçou-se não apenas na luta cultural, como apostou o *Ilê Aiyê*, mas também na via da pesquisa e da construção de um conhecimento científico sobre a história e a cultura, que desembocaria na construção de uma proposta pedagógica.

O NCAB (Núcleo Cultural Afro Brasileiro) cunhou a Pedagogia Interétnica (PI) através da realização de vários seminários, cursos, encontros entre outras ações que tiveram como alvo a Sociologia e a Antropologia. A principal pesquisa, feita em Salvador, em 1975, possibilitou ao NCAB a concepção das relações raciais em outros aspectos e a construção de um pensamento próprio acerca disso.

Os resultados dessa pesquisa impulsionaram a realização do I Seminário Experimental sobre Educação Interétnica, em 1979, cujo intuito foi justificar a necessidade de elaboração de um sistema de educação voltada para a realidade sócio-cultural, política e econômica e dentro de uma concepção científica, dialética e conjuntural, que permita a compreensão do mundo, sem perder de vista as estruturas que oprimem o homem.

Diante dessas discussões, o NCAB rascunha uma proposta da Pedagogia Interétnica baseada em cinco aspectos principais: o aspecto histórico - que busca as raízes históricas do preconceito e da discriminação racial contra o negro; o aspecto culturalógico - que consiste em um estudo do preconceito cultural e do etnocentrismo, além de uma análise da linguagem e do discurso racista; o antropobiológico - que analisa as teorias pseudocientíficas de superioridade racial, desmistificando-as; o sociológico - que leva em conta estudos da situação socioeconômica do negro na sociedade, investigando as situações de baixa renda; e, por fim, o psicológico - com o estudo dos mecanismos de autorrejeição e os reflexos condicionados, objetivando a mudança de comportamento e de atitudes preconceituosas contra o negro.

Dando continuidade ao processo de delineamento dessa pedagogia, em 1980, aconteceu o 2º Seminário de Educação Interétnica, em cujo contexto seus pressupostos e fundamentos já se encontravam bem delineados e, em 1989, foi realizado o I Seminário de Pedagogia Interétnica, no qual, como forma de divulgação, foi lançado o livro intitulado *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-lo*, escrito e editado por Manoel de Almeida Cruz. Essa obra sistematizou os referenciais teóricos da PI e reuniu o que já havia sido desenvolvido nos seminários anteriores e na divulgação da mesma em vários encontros pelo Brasil.

Apesar dos seus quase 30 anos de existência, esta proposta pedagógica trouxe, para a História da Educação, contribuições ao debate sobre a democratização do ensino e, para os professore(a)s cujo olhar sempre foi voltado para educação popular, novas possibilidades ao colocar em foco o debate das relações étnico-raciais no país, ampliando o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Sobre isso, Cruz argumenta que:

A Pedagogia Interétnica significa na verdade uma resposta científica a nível teórico e metodológico na luta contra o racismo. Os estudiosos do preconceito racial apenas se limitaram a diagnosticar a existência do fenômeno, sem, contudo imaginar um meio de eliminá-lo. Os progressos registrados no campo das ciências humanas oferecem meios que possibilitam a invenção de instrumentos científicos para melhorar as relações interindividuais e intergrupais (CRUZ, 1989, p. 13).

A Pedagogia Interétnica se construiu a partir de estudos e debates teóricos solidamente estruturados, bem como, com sugestões de atividades práticas. Houve também, por parte dos pesquisadores, a preocupação em garantir uma proposta pedagógica que se diferenciasse das existentes, no sentido de vencer o preconceito e o racismo. A proposta baseou-se, principalmente, na intervenção na escola, focalizando o currículo como objeto central das discussões. A essência do trabalho, segundo a PI, reside no combate ao “currículo oculto”, reconhecendo o fato de que valores, crenças e as ideologias classistas e racistas são, por ele, veiculadas. Outro fator apontado pela PI com relação ao currículo seria a apropriação de valores da cultura propondo a inserção de temas, como o preconceito racial e racismo na estrutura global da sociedade, as causas da manifestação desses fenômenos, noções vulgares do conceito de raça humana, as causas do eurocentrismo, a origem das raças humanas e o *apartheid*, entre outros.

Assim sendo, a PI apresenta seus aspectos estruturais e seus procedimentos metodológicos como uma pedagogia que, além de ser uma alternativa para combater o racismo, é um “um instrumento de libertação dos povos oprimidos” que “denuncia e desmoraliza a opressão, e anuncia um novo mundo livre e humano”.

### **2.3 PEDAGOGIA MULTIRRACIAL**

O minucioso trabalho de Ivan Costa Lima pode ser um bom condutor nos caminhos históricos que construíram a Pedagogia Multirracial, pois, durante o mestrado e o doutorado, ele se esmerou em “reunir, confrontar e aglutinar de forma a configurar um quadro mais amplo de reflexões, do pensar e fazer pedagógico das organizações negras, que nomearam como pedagogia, os modelos que norteiam seus projetos de educação para o Brasil” (LIMA, 2009, p.13). Especificamente, a tese *As Pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000)*: implicações teóricas e políticas para a

educação brasileira, em que o autor buscou a influência destes postulados, tanto nas suas localidades como nas suas repercussões no país.

Lima nos remete aos anos 70, quando um grupo específico do Rio de Janeiro formula “uma pedagogia centrada na história e na cultura negra, a pedagogia multirracial”. Posteriormente, já em 2000, em “Santa Catarina, é emblemática a preocupação do Núcleo de Estudos Negros em propor uma síntese de sua prática política e educacional, a partir da concepção de uma pedagogia, baseada no Rio de Janeiro, mas reelaborada a partir de suas próprias lutas locais, a pedagogia multirracial e popular” (Ibid, p.15).

Durante o seu estudo, Lima se preocupou em “analisar de forma crítica a existência de projetos de educação formulados pelo movimento social negro, nominados como pedagogia”. Desta forma, o autor busca compreender as implicações deles na sociedade brasileira, pois havia uma lacuna nas pesquisas educacionais sobre esta temática. Aponta que os temas mais trabalhados, são: “sala de aula”, “currículo” (explícito e oculto) e “relações étnicas e de poder no espaço escolar”. Assim, os temas sobre as propostas pedagógicas formuladas pelo movimento negro no campo da história educacional constituem numa lacuna a ser preenchida por novos estudos.

Também destaca que o Movimento Negro tem caminhado para além da “denúncia do racismo e das desigualdades raciais perpetuadas historicamente nos sistemas de ensino e elaborado propostas pedagógicas e de intervenção contrapostas a um cotidiano, que tem se mostrado singular e etnocêntrico nos espaços educacionais. Assim, ele argumenta que:

As pedagogias multirraciais propostas em tempos e lugares específicos podem ser conceituadas como projetos políticos promovidos pelo movimento social negro, direcionados aos sistemas de ensino e às práticas educativas fora deles, tendo como foco a luta antirracista e orientadas numa dimensão da cultura dos descendentes de africanos (LIMA, 2009, p.22).

As demandas dos diversos movimentos sociais têm alertado a Educação para a desconstrução de paradigmas cristalizados que estigmatizam e inferiorizam e a um currículo não eurocêntrico de caráter reprodutor, já que os próprios debates sobre inclusão têm desestabilizado estas concepções. Assim, a “denúncia do racismo e das desigualdades raciais perpetuadas historicamente nos sistemas de ensino, o Movimento Negro tem elaborado propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano

singular e etnocêntrico nos espaços educacionais” (Ibid, p. 40). Mais do que isso, para Lima:

No caso do povo negro, o debate sobre suas propostas pedagógicas se relaciona ainda ao descortinar do mito da “democracia racial” (SILVA, 1997), que apesar das críticas por parte de inúmeros intelectuais, continua a ser um mito que afirma a existência de oportunidades iguais entre negros e brancos no Brasil. (Ibid, p.41).

A iniciativa a ser relatada aqui se baseia na desmistificação da democracia racial. O Movimento Negro, ultrapassando a fase da denúncia do preconceito e do racismo no cotidiano escolar, é desafiado a promover alternativas pedagógicas para a superação deste problema. De acordo com as argumentações de Lima, essa possibilidade é viável graças à Pedagogia Interétnica, surgida no nordeste brasileiro, e à Pedagogia Multirracial, no Rio de Janeiro, em 1987.

Em entrevista com a professora Maria José Lopes da Silva, ativista do Movimento Negro, carioca e coordenadora do grupo de professor(a)es que criaram a Pedagogia Multirracial, Lima destaca:

Segundo seu depoimento, os elementos que levam à esta construção está ligado primeiro à prática profissional, que a leva a perceber no espaço da escola uma trajetória de exclusão e elevada reprovação de alunos negros, e em consequência a falta de discussão sobre estas questões e as relações raciais. Segundo, a partir de uma experiência pessoal enquanto aluna negra nos sistemas de ensino particular, lugar de pouquíssimo ou nenhuma presença negra, naquele momento no Rio de Janeiro. Terceiro, a politização a partir da participação partidária de esquerda e na militância negra, bem como a experiência educacional nos países em processo de descolonização da África, como Angola e Moçambique (Ibid, p. 43).

A intenção pedagógica desta proposta fica evidenciada na postura política que ela apresenta, pois, segundo seus formuladores, ela busca a superação do preconceito recorrendo ao “patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos dominados” buscando desconstruir o “universo simbólico que a escola mantém os valores racistas da sociedade abrangente (SILVA, 1997, p. 30). Explicando:

Pode-se entender que esta pedagogia tem como foco o combate ao racismo através da elaboração de um projeto político direcionado aos sistemas de ensino, questionando o seu centramento, com base na cultura de matriz eurocêntrica. Ao criticar o modelo eurocêntrico de educação busca utilizar elementos da psicologia para mostrar os danos à auto-estima

do aluno negro; dos elementos da pedagogia para tratar de uma prática pedagógica que objetive um novo modelo de educação e escola; e dos elementos da história e da cultura negra para apontar a necessidade de uma nova ética na abordagem das desigualdades raciais. Assim localiza o papel da escola: [...] a escola deve ser considerada não apenas o espaço para a apropriação do saber sistematizado - como entendem algumas concepções pedagógicas – mas também o espaço de reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos [...] a escola deve deixar de ser o espaço e negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças (SILVA, 1997, p. 28).

Assim sendo, percebo que a Pedagogia Multirracial se encaixa nas propostas pedagógicas que buscaram o suporte epistemológico para o combate ao racismo. Outro importante papel é a sua abrangência sobre o futuro. Atualmente a Pedagogia Multirracial e popular é construída pelo NEN (Núcleo de Estudos Negros) que, ao longo de sua história, se estruturou na busca de iniciativas que consolidassem uma nova postura frente a questões como raça, etnia, gênero, escola multirracial e práticas pedagógicas.

## **2.4 PEDAGOGIA CULTURALMENTE RELEVANTE**

Em seu livro *Os guardiões de sonhos. O ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*, Glória Ladson-Billings faz um estudo com professores que são bem-sucedidos no trabalho com crianças afro-americanas. A autora diz não ter a pretensão de solucionar o problema da educação dos afro-americanos, mas trazê-lo ao centro dos debates, todavia, ela, “como acontece com a maioria dos pesquisadores, espera que a pesquisa encontre ampla aplicabilidade e seja considerada útil para o ensino a estudantes de qualquer raça ou etnia” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 31).

A autora sugere um Ensino Culturalmente Relevante que provoque e proponha o processo de ensino aprendizagem centrado na cultura e discute a posição do currículo e as escolhas de conteúdos curriculares que, no entender dela, são geralmente baseadas no eurocentrismo e conseqüentemente provocam uma prática pedagógica da branquitude, expressa por relações de poder e hierarquização em que prevalece o domínio da cultura branca como padrão desejável para a criança em formação. Nesta forma de ver, o currículo, através das escolhas que o compõem, traz componentes culturais que negam a cultura do

negro. A autora argumenta a favor de uma cultura escolar baseada na diversidade da seguinte forma:

Quando as escolas defendem sua cultura como parte integrante da experiência escolar, os alunos podem compreender que a excelência acadêmica não é território exclusivo de alunos brancos de classe média. Tais sistemas também refutam o pensamento axiomático de que: se for bem na escola equivale a ‘agir como branco’, então ir mal equivale a ‘agir como negro’ (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 28).

Apesar de essa pesquisa não ser um estudo sobre teoria do currículo, mas sobre a prática pedagógica, a autora se mostra alinhada com o pensamento de Giroux e Simon sobre a pedagogia crítica, conforme comprova o trecho seguinte:

Pedagogia se refere a uma tentativa deliberada de influenciar como e qual conhecimento e identidades são produzidos dentro e por meio de conjuntos particulares de relações sociais. Pode ser compreendida como uma prática através da qual pessoas são estimuladas a adquirir um ‘caráter moral’ específico. Enquanto atividade tanto política como prática, tenta influenciar a ocorrência e qualidade das experiências. Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que organizarão e desorganizarão uma variedade de percepções de nosso mundo natural e social de determinada maneira... Pedagogia é um conceito que atrai a atenção para os processos através dos quais o conhecimento é produzido (GIROUX e SIMON, 1989, Apud: LADSON-BILLINGS, 2008, p. 31).

Acredito que da mesma forma como Glória Ladson-Billings aponta para a necessidade de uma pedagogia crítica, é Relevante salientar a importância da atuação evidenciada do/a professor/a no processo. Em consonância com Nóvoa, cabe dizer que “sabemos que as nossas sociedades serão, ainda por muitos anos, sociedades com escolas. Mas sabemos também que as escolas que temos não nos servem” (NÓVOA, 2010, p.18). Os vários índices educacionais indicam que o objetivo da escola de contribuir para o processo de aprendizagem com sucesso não vem sendo alcançado.

Diante do exposto, é evidenciada a necessidade de uma atuação diferenciada de “indignação” e “inconformismo” por parte dos professores, que Nóvoa classifica como professor reflexivo, pois para ele, “é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (Id. *ibid.*, p. 19).

Com a formação docente reflexiva e a atuação profissional comprometida com o desafio da atualidade, conseqüentemente haveria o rompimento com a fragmentação da sociedade, com a discrepância social e com o trabalho que prefere manter a diferença, tal como a racial. Portanto, justamente nessa mesma linha que o Ensino Culturalmente Relevante tem seus fundamentos.

Para Ladson-Billings, a partir do reconhecimento da diferença, alguns profissionais fazem a sua prática ser notada entre as demais, pois alcançam o sucesso com seus aluno(a)s. Para ela, o Ensino Culturalmente Relevante é fundamentado em três aspectos: “conhecimento de si e dos outros”, “relações sociais na sala e na comunidade” e “como os professores entendem o conhecimento”. Neste trabalho, priorizarei o fundamento “conhecimento de si e dos outros”. O foco do debate, nesta perspectiva, é construir experiências contra-hegemônicas e romper com a racionalidade homogeneizadora eurocêntrica.

#### 2.4.1 ENSINO CULTURALMENTE RELEVANTE – FUNDAMENTOS

Ladson- Billings, além de propor a Pedagogia Culturalmente Relevante, aponta para a possibilidade de romper com o ensino assimilacionista e, a partir de entrevistas com professor(e)as, a autora traça um esquema em que aborda as diferenças entre atitudes Culturalmente Relevantes e atitudes assimilacionistas, como segue abaixo:

Tabela – Conceito de si e dos outros.

Culturalmente Relevante	Assimilacionista
Professora vê a si mesma como uma artista, o magistério como uma arte.	Professora vê a si mesma como um técnico, o magistério como uma tarefa técnica.
Professora vê a si mesma como parte da comunidade e ensinar é como dar algo de volta à comunidade, encoraja os alunos a fazerem o mesmo.	Professora vê a si mesma como um indivíduo que pode ou não ser parte da comunidade; encoraja o êxito como um meio de escapar da comunidade.
Professora acredita que todos os alunos podem ser bem-sucedidos.	Professora acredita que o fracasso é inevitável para alguns.
Professora ajuda os alunos a fazerem conexões entre sua comunidade, identidade nacional e global.	Professora homogeneiza os alunos em uma identidade “americana”.
Professora vê o ensino como “extrair conhecimento” = semelhante a “escavação”.	Professora vê o ensino como transmitir conhecimento – semelhante a um depósito bancário.

Fonte: LADSON-BILLINGS, 2008, p. 54.

Buscarei compreender os fundamentos do ensino Culturalmente Relevante no que diz respeito à construção do *conceito de si e dos outros*, tomando como referência para a compreensão os dados desta pesquisa. De acordo com esse estudo, através de análises de trechos de entrevistas feitas com professores na sua pesquisa, os/as entrevistados/as evidenciaram a direção do *conceito de si e dos outros* como um dos fatores para o sucesso com os alunos afro-americanos. São vários os exemplos citados, em que as análises da autora sobre as falas das depoentes materializam “o conhecimento de si”.

O Ensino Culturalmente Relevante demanda um professor(a) comprometido(a), que atenta para questões ligadas à diversidade, em especial para a racial e tenha o compromisso e a intenção de formar identitariamente os negro(a)s que, historicamente, vêm aprendendo, através de práticas escolares eurocêntricas, a negar sua pertença racial.

Uma das questões a ser considerada pelo Ensino Culturalmente Relevante está ligada ao sucesso/fracasso escolar, pois a riqueza da atividade educacional se faz quando é vislumbrada na Educação a possibilidade de desconstrução de processo histórico de hierarquização e inferioridade negra, por isso os movimentos negros dão centralidade a essa questão. Contudo, fatores como o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a desvalorização cultural negra, elencados anteriormente têm impulsionado alun(o)as negro(a)s, fatidicamente, ao fracasso escolar.

Soligo, pesquisando representações de mundo contidas em letras de raps nacionais, constatou que na visão destas letras “o mundo do branco é a escola, o clube, o mundo do negro é a rua, a favela. As letras estudadas nos dão uma trágica e realista imagem da situação no negro na sociedade brasileira” (SOLIGO, 2001, p. 33), que parece ter conotação fatídica e pouco propensa a uma modificação.

Num interessante levantamento, Soligo nos apresenta, através de dados estatísticos, a discrepância entre negro(a)s e branco(a)s na trajetória educacional. A autora conclui que é possível inferir que “em primeiro lugar o sucesso ou fracasso na trajetória escolar está aparentemente vinculado à cor” (Ibid, p. 31) e, os resultados demonstram que o sucesso não está ligado aos negro(a)s.

Num dos comunicados – especificamente o de nº 91, intitulado Dinâmica demográfica da população negra brasileira - divulgados pelo Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (IPEA) a fim de antecipar alguns resultados de pesquisas mais amplas, há a divulgação dos números relativos à taxa de natalidade e de fecundidade da população negra comparados com a população branca. Este comunicado certifica alguns apontamentos da população brasileira e conclui que a população negra é superior à branca:

Os brancos sempre foram majoritários no total da população brasileira. O Censo Demográfico de 2010 mostrou, porém, que, naquele ano, a população negra superou a branca. Foram encontradas 97 milhões de pessoas que se declararam negras, ou seja, pretas ou pardas, e 91 milhões de pessoas brancas. Isso pode ser decorrente da fecundidade mais elevada observada entre as mulheres negras, mas, também, de um possível aumento de pessoas que se declararam pardas em relação aos censos anteriores (IPEA, 2011, p. 17).

Ainda com relação aos dados, o comunicado esclarece sobre as diversas formas de discrepâncias. A natalidade é maior na população negra, a mortalidade em idade avançada é maior na população branca, morrem jovens negros entre 15 e 25 anos afetadas por causas externas, há muitos lares chefiados por mulheres, e entre eles as mulheres negras. Estes dados evidenciam as dificuldades sócio-econômicas que as famílias negras enfrentam que se apresentam muito mais graves quando relacionadas com as famílias brancas.

Quando dirigimos estas discussões para o setor educacional os dados são reveladores do cenário tão devastado quanto outros setores sociais. Quando as comparações são sobre a infra estrutura das escolas que atendem a população, Rosenberg esclarece que:

A nosso ver, essas características das escolas nas quais encontramos proporcionalmente mais negros do que brancos, que são escolas de pior qualidade, podem explicar os diferenciais raciais, observados no aproveitamento escolar: alunos de mesmo nível socioeconômico freqüentando escolas melhores apresentam melhores níveis de aproveitamento do que aqueles que freqüentam escolas carentes (Rosenberg, 1981). Os negros, mais do que os brancos, freqüentam escolas carentes (ROSEMBERG, 1998, p. 83).

Desta forma, a autora demonstra que os negros e pobres ficam com escolas de infraestrutura precária e este fator influi diretamente no nível de desenvolvimento dos

alunos. Com relação à taxa de analfabetismo, o Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil – 2009 – 2010, revela que:

Assim, tomando por base a população com 15 anos de idade ou mais, as diferenças proporcionais nas taxas de analfabetismo entre pretos & pardos e brancos passaram de 135,5% para 146,6%. Já entre 1998 e 2008, as diferenças entre os grupos de cor ou raça obedeceram a um movimento declinante. Assim, em 2008, a taxa de analfabetismo da população preta e parda maior de 15 anos era, proporcionalmente, 118,4% superior à dos brancos. Quando os indicadores acima são decompostos pelos grupos de cor ou raça e sexo, verifica-se que, em 2008, a taxa de analfabetismo dos homens brancos acima de 15 anos foi de 6,0%, e entre as mulheres brancas, de 6,4%. O analfabetismo dos homens pretos e pardos foi de 14,0%, e das mulheres pretas & pardas, de 13,2%. (PAIXÃO, ROSSETTO, MONTOVANELE, e CARVANO, 2010, p.207).

Estes dados revelam a diferença entre analfabetos negros e brancos e demonstram que os negro(a)s lideram os números com relação ao analfabetismo, principalmente os negro(a)s de idade mais avançada. O relatório destaca que “a intensidade do problema do analfabetismo dialogue com a dimensão geracional (tanto maior, quanto mais avançada a idade), as desigualdades de cor ou raça presentes no indicador não podem ser creditadas somente ao distante peso do passado”. (Idem, p.208).

A análise dos dados estatísticos referentes às condições de acesso à Educação infantil demonstra que, entre 1998 e 2008, ocorreu o aumento no peso relativo de crianças que frequentavam creches em 9,4 pontos percentuais. No contingente de cor ou raça branca, este crescimento foi de 11,2 pontos percentuais. Já no grupo de cor ou raça preta e parda, a elevação foi de 7,8 pontos percentuais. Com relação a isso, o relatório explica que:

Postas estas respectivas evoluções do indicador, durante o período em análise as assimetrias de cor ou raça se aprofundaram. Assim, em 1998, a diferença no percentual de crianças brancas de 0 a 3 anos de idade que frequentavam creches, comparativamente às crianças pretas e pardas do mesmo intervalo de idade, era de 1,8 ponto percentual. Em termos proporcionais, tal diferença era de 23,6% favorável ao primeiro grupo. Já no ano de 2008, a diferença havia aumentado para 5,2 pontos percentuais ou, em termos proporcionais, 33,9%. (Ibidem, p. 212).

Como os demais aspectos analisados anteriormente, a questão da Educação infantil também é um problema para a população negra. Com relação à média dos anos de estudo dos homens brancos com mais de 15 anos foi de 8,2 anos, já o número médio de anos de estudo entre os homens pretos e pardos na mesma faixa etária foi de 6,3. Com relação à taxa bruta de escolaridade no ensino superior :

A população residente branca passou de 12,4%, em 1988, para 35,8% em 2008 correspondendo a uma elevação de 23,4 pontos percentuais, ou um aumento proporcional de 189,2%. Já no caso da população preta e parda, a taxa bruta de escolaridade no nível superior passou de 3,6%, em 1988, para 16,4%. Esta evolução correspondeu a um aumento de 12,7 pontos percentuais ou, em termos proporcionais, de 350,4%, em 2008. (Ibid, p.229)

O relatório traz outros dados comparativos da dimensão educacional entre a população negra e a branca. Todos os dados apresentados neste relatório demonstram o grande abismo existente entre as oportunidades educacionais da população branca e negra. Certamente eles, além de revelar, devem motivar o Estado a intervir através de políticas públicas específicas que possam contribuir para minimização destas diferenças, como o próprio relatório finaliza:

Portanto, da análise combinada entre as vigorosas taxas de crescimento econômico e as razoavelmente elevadas taxas de analfabetismo da população, pode-se ver que o ano de 1980 representa um verdadeiro símbolo da ínfima prioridade das ações do poder público, voltadas para a maioria da população ao longo do século passado. Ou, antes, à luz deste diálogo, talvez se possa dizer que o longo período desenvolvimentista, especialmente os anos do Milagre, tenha sido um grande somatório de décadas perdidas. Na verdade, a necessidade do esforço em prol da escolarização da população brasileira, desde longa data, já vem sendo um tema bastante conhecido no meio intelectual e político brasileiro (Ibid, p.243).

Nas análises, a imagem do(a) negro(a) é “continuamente identificado como feio, incapaz, ignorante, desonesto em oposição ao branco, que detém a beleza e a inteligência e o trabalho” (SOLIGO, 2001, p. 38). Este mesmo trabalho indica que o ideário meritocrático, em que as competências pessoais seriam a justificativa para o sucesso ou o

fracasso, é marcado pela pertença racial e os sentimentos negativos que advêm desta pertença.

Uma pesquisa realizada por Jesus, que analisa questões ligadas a professoras negras alfabetizadoras, exemplifica que entre professore(a)s negro(a)s o sentimento de negação é similar. No referido trabalho, a autora identifica nas falas o entendimento de “desvio da norma”, pois elas não pertencem à classe média e tampouco à cultura dominante. A essas professoras é feita a tentativa de negar o direito de se contraporem à visão dominante. Jesus encontra sinais de que as mulheres-professoras, sujeitos da pesquisa, sentem a desqualificação de sua cultura e de seus aluno(a)s, cuja maioria pertence às classes populares e são afrodescendentes, pois a escola impõe como única e verdadeira a visão eurocêntrica da classe hegemônica. Entende-se que professore(a)s negro(a)s deveriam negar sua identidade cultural a serviço de um ideal eurocêntrico. Apresenta Jesus que:

Como as representações e os conseqüentes estereótipos acerca do negro nesta sociedade têm sido, historicamente, negativos a fim de ingressar e permanecer num espaço institucional de formação, destinado à educação da população, as professoras negras, mesmo que não se dêem conta, acabam por internalizar tais maneiras de ser/estar na profissão que se assemelham ao padrão dominante, negando suas próprias raízes para permanecerem e serem aceitas nesse espaço (JESUS, 2004, p. 60).

A característica hegemônica da educação brasileira tem sido resultado histórico de uma ação intencional dos poderes constitutivos, que não atendem aos interesses da maioria (negra, índia, mestiça) e sim de uma minoria (branca) e, por isso, não temos uma escola fracassada, mas sim bem-sucedida no que se refere aos interesses de hierarquização e inferiorização, ainda que o esperado dela seja o acesso aos conhecimentos sistematizados, à construção da identidade afrobrasileira, à formação do cidadão participativo, aspectos que contribuem para o entendimento, a consciência, a organização da sociedade civil e, por fim, para a transformação da sociedade.

Contraposta à tendência hegemônica, a Pedagogia Culturalmente Relevante entende que “professores com práticas Culturalmente Relevantes acreditam que todos os alunos podem ser bem sucedidos”, em que “isso pode parecer banal porque é constantemente repetida na literatura pedagógica. No entanto, é só depois de vê-la na prática que se reconhece que ela é mais que uma palavra de ordem” (LADSON-BILLINGS. Op. cit., p. 63).

A importância deste aspecto está no rompimento com o fatalismo do fracasso escolar e na inevitabilidade deste fato para alguns alunos. Tal realidade é analisada nas pesquisas de Soligo, que aponta:

Estes resultados parecem conduzir a duas constatações importantes: que as formas diretas de expressão do preconceito vêm sendo substituídas por formas camufladas pelo ideário meritocrático, segundo o qual o sucesso ou o fracasso dos sujeitos na sociedade devem ser explicados a partir de suas competências pessoais e que, apesar disso, a pertinência a um grupo racial minoritário ainda engendra sentimentos negativos por parte da sociedade e relega esses grupos a posições de menor prestígio e poder social (SOLIGO. Op. cit., p. 58).

O projeto da Pedagogia Culturalmente Relevante quer justamente contrapor-se a esta visão e acreditar no sucesso, numa perspectiva mais ampla do que a visão reducionista da escola, como diz uma entrevistada de Ladson-Billings:

Você sabe, todos eles são bem sucedidos em alguma coisa. O problema é que muitas vezes a escola não lida com o tipo de coisas em que eles podem e serão bem sucedidos. E aqueles testes! Aqueles são sempre as piores coisas. Eles não começam testando o que as crianças realmente sabem. Por isso minha aula é uma constante busca de maneiras de ser bem sucedido. Por isso fazemos tantos projetos na minha aula. Imagino que se fizermos vários tipos de coisas diferentes, esbarraremos com o tipo de coisas com as quais as crianças podem ser bem sucedidas. Por exemplo, quando faço minha oficina de costura, isto está ligado a minha unidade de estudos sociais, mas quando uma quantidade considerável de crianças descobre que são muito boas em costura – e me refiro tanto aos meninos quanto às meninas – posso fazer com que se interessem em ler sobre costura e outros trabalhos manuais e, em seguida, que escrevam sobre isso. Mas você sabe, os testes não alcançam esse tipo de experiência concreta para o nível da abstração que a escrita representa (LADSON-BILLINGS. Op. cit., p. 64).

O conhecimento prévio dos(as) alunos(as) deve ser considerado quando da elaboração da proposta pedagógica, pois isso pode contribuir para o sucesso deles. A partir deste reconhecimento, há a potencialização da possibilidade de sucesso. Importante frisar que as profissionais dizem isso a essas crianças bem-sucedidas, enfatizando como verdade o que está sendo dito, pois é uma crença que elas fazem questão de externar:

Não estou tentando dizer às crianças que elas são alguma coisa que não são. Embora nem todas se saiam bem ao nível das notas, temos que ter um ponto de partida para o sucesso. Elas precisam identificar para si mesmas o que sabem que podem fazer, e então fazê-lo. Também precisam receber

crédito para essas realizações. Acho que as crianças deixam que muitas pessoas as convençam de que são incapazes de certas coisas, como fazem os maus professores. Eles dão às crianças trabalho para bebês – toneladas de folhas bobas de trabalho – e nunca as desafiam realmente. Elas precisam de desafios. Elas podem! (Ibid, p. 67).

Os professores com práticas Culturalmente Relevantes ajudam os alunos a fazerem conexões entre sua comunidade, identidade nacional e global. Nas observações de Ladson-Billings essa conexão se faz quando os profissionais percebem que sua prática local tem uma conexão com a comunidade global e isso explica a realidade em que eles estão inseridos e que podem modificar. As aulas terminam com “mapas de causalidade onde listam acontecimentos da atualidade e seu possível impacto na comunidade” e esta prática forma no aluno “opiniões fortes e um impressionante arquivo de transgressões escolares cumulativas”. (Ibid, p. 69).

Na atualidade, em que as informações circulam de forma instantânea e massivamente, é prioritário que a escola discuta a articulação entre cultura, educação e formação docente, pois o processo educativo não pode mais se resumir à escolarização formal. Os antropólogos já haviam atentado para a necessidade de conhecermos o local, o que se faz eminente quando o enfoque recai sobre o global (BRANDÃO,1981) ..

Jesus, na referida pesquisa com professoras alfabetizadoras negras, nos alerta sobre como estas, com formação identitária afirmada, podem interferir num currículo e planejamento eurocêntrico predominante. Assim, elas conseguem alargar o universo do conhecimento e discutir questões Relevantes que vão além dos livros didáticos. A autora argumenta que a professora “evidencia a interdição do próprio conhecimento acerca de sua origem, de sua ancestralidade, pois tais conteúdos não se encontram nos livros didáticos e tal discussão não é feita nos cursos de formação” (JESUS. Op. cit., p. 62).

Os professore(a)s aqui envolvidos, como as da pesquisa de Jesus, buscaram novas formas de ver/ler o mundo, mostrando que muitas vezes aprendeu/aprende(m) que há mais de uma forma de estética e padrão a ser seguida e evidenciando que “nesta história marcada pela exclusão e pela desigualdade é preciso garantir o lugar de autoria, de sujeito da história”. (Ibid, p. 66).

Assim sendo, a possibilidade de usar a história oral e a oralidade herdada de concepções africanas parece ser um instrumento didático pedagógico utilizado pelos/as

professoras e se torna um aparato didático pedagógico que possibilita a esses profissionais o desprendimento de buscar as informações no mundo para atuar com seus/suas alunos/as.

Professores com práticas Culturalmente Relevantes vêem o ensino como “extrair conhecimento” dos alunos e, desse modo, reconhecem o conhecimento prévio dos alunos: “acho que muito do que afirmamos que queremos ensinar às crianças, elas já sabem de alguma forma” (Ibid, p. 71). Esta postura influencia imensamente na organização de sua prática pedagógica. Trata-los como se não soubessem nada e que viessem para a escola aprender o que a escola escolhe através de seus currículos como o conhecimento elegível para ser o único conhecimento. Por isso, ele “ao ouvir e aprender com os alunos dá-se conta da necessidade de repensar e rever o currículo e do que deve fazer com ele”. (Ibid, p.71)

A Pedagogia Interétnica, na sua proposta, converge com o apontado por Ladson-Billings na Pedagogia Culturalmente Relevante. Cruz, apresentando os métodos operacionais de combate ao racismo recomendado pelo primeiro tipo aponta como proposição o uso de uma “proposta de um currículo escolar fundamentado nos valores e na cultura dos grupos étnicos dominados”, (CRUZ, 1989, p. 53) levando em consideração a “educação formal e informal”. Baseado na experiência de sucesso vivida inicialmente pelo movimento negro no Teatro Experimental Negro - liderado por Abdias do Nascimento - a forma apontada como alternativa educativa seria o que ele convencionou chamar de método etnodramático, baseado na função educativa com peças teatrais, sobre o que afirma:

O Método etnodramático proposto pela pedagogia interétnica tem como objetivo combater o racismo, o preconceito racial e o etnocentrismo utilizando uma linguagem dramática, comprometida com uma visão crítica da situação do negro na sociedade brasileira, além de questionar as causas e os efeitos nefastos da discriminação racial, decorrentes de uma estrutura opressora e anacrônica (Ibid, p. 55).

Glória Ladson-Billings evidencia com esses aspectos das práticas culturalmente relevantes em que é possível ter uma atuação pedagógica transformadora e que o fracasso de alunos negros pode ser substituído pelo sucesso que, baseado primeiramente em “conceito de si mesmo”. Da mesma forma, o aluno pode com a prática culturalmente relevante ultrapassar as previsões de fracasso, superando a hegemonia da cultura branca, através da formação de uma “personalidade negra relevante”.

Com relação ao conhecimento propriamente dito, o ensino culturalmente relevante também tem suas características próprias, pois o olha criticamente. Um exemplo dado pela autora acerca de uma contação de história narra que a professora não tinha feito a descrição física da princesa e que uma criança automaticamente a descreve com cabelos longos e loiros. Assim, a professora pega um conto africano em que a princesa era negra e, ao final da leitura, pergunta às crianças se elas ainda acreditavam que a princesa deveria ser loira. A professora declara que “não podia acreditar que nos dias e época de hoje nossas crianças ainda acreditam que pele branca e longos cabelos loiros sejam padrão de beleza. Quando aquela criança disse aquilo, pensei que fosse ter um derrame” ( LADSON-BILLINGS, 2008, p.110). A autora do estudo denomina isso de “tristeza espontânea” que provoca o professor(a) a responder criticamente ao conteúdo apresentado aos seus alunos:

A analogia que estou fazendo aqui é que a formação pedagógica que muitos professores de estudantes afro-americanos receberam – de seus programas de formação de professores, de seus administradores, e do pensamento convencional – conduz a uma morte intelectual. Desse modo, professores bem-sucedidos, como os homens sábios da Bíblia, percorrem um caminho diferente para assegurar o crescimento e desenvolvimento de seus alunos (Ibid, p. 33).

Como apontei nesta pesquisa, a Educação tem privilegiado o caminho do eurocentrismo e, a partir do currículo centrado nessas bases, coloca as demais culturas em posição inferior.

Acredito que a necessidade de avaliação crítica, levantada pelo símbolo *adinkra* no início do capítulo, seja pertinente quando a formação docente brasileira é o enfoque, pois ela deve levar em consideração aspectos históricos e culturais intrínsecos para que os professore(a)s possam fazer seu trabalho pedagógico com aluno(a)s verdadeiramente marcado(a)s pela sua humanidade evidenciada na diferença.

Quando o(a) professor(a) se propõe a descristalizar essa postura, rompe com a padronização e, no caminho contrário, reconhece outras culturas e conseqüentemente, eleva a autoestima dos aluno(a)s pertencentes a essa cultura. Tal postura crítica é prioritária para impulsionar o sucesso de aluno(a)s negro(a)s. Como seria isso na prática docente? Como a história de vida do profissional pode contribuir para a formação de um professor/a com prática pedagogicamente Relevante?



### **Funtimfunafu**

Significa a partilha de um estômago que ainda luta por comida .

### CAPÍTULO III

#### ANCORAGEM: HISTÓRIA DE VIDA E CONCEITO DE SI

Os dois crocodilos dividem um estômago e logo aprendem que, ao brigar entre si, ambos ficam com fome. É o símbolo, também representado no adinkra, da necessidade de unidade, sobretudo quando os destinos se confundem (NASCIMENTO, 2008, p. 34).

O símbolo que abre este capítulo, cuja proposta é a de “participar de”, representa o compartilhar de um mesmo estômago, a unidade, e é usado aqui justamente pela possibilidade que o(a)s professore(a)s colaboradore(a)s tiveram em compartilhar conosco suas histórias de vida e práticas pedagógicas, mostrando a viabilidade de participar da transformação da escola com vistas à Educação das relações étnico-raciais.

Embora antes já houvessem sido realizados vários debates e propostas de modificação do contexto racista e eurocêntrico vigente nas relações raciais no interior da escola, os estudos sobre essa temática passam a ter relevância apenas a partir da Lei 10.639/03, cuja promulgação levou a desafios que provocaram em alguns professore(a)s assombração, em outros indignação (como apresentei nos comentários iniciais), mas também o desejo de realizar este trabalho.

Dentre as razões apontadas para as dificuldades em lidar pedagogicamente com a Educação étnico-racial estaria ligada à precariedade de materiais que abordassem a temática e à falta de preparo um grande número professore(a)s para atuar nessa área. No entanto, isso tem sido desmistificado por alguns, não só no Brasil e nem somente nesta época. É provável que não exista o sucesso absoluto de ações educativas, porém há a possibilidade de uma ação educativa que veja na diferença a sua “excelência”. É este tipo de atuação que a partir das indicações da comunidade, estou considerando “de sucesso”, neste trabalho.

Para marcar o sucesso destas ações, devo iniciar evidenciando o sucesso dos Movimentos Negros, em especial os locais, como guardiões da necessidade que seu povo tem da Educação.

Dentre os vários trabalhos que mostram o valor que os Movimentos Negros historicamente deram ao tema, uma pesquisa realizada por mim anteriormente, destaca:

Diante desse contexto, o Movimento Negro agiu na resistência. As reivindicações desse movimento fizeram emergir Políticas Públicas, na década de 90. As ações do movimento deixam de ser denúncia, contestatória do Mito de democracia Racial, procuram efetivar seu pensamento em ações concretas. Tal atitude desmistifica também o pensamento que caracteriza o negro como indolente. Através dessa postura o Movimento Negro ressalta sua posição contra-hegemônica de forma clara (GONÇALVES, 2004, p. 37).

Não retomarei aqui as intervenções e proposições teórico-pedagógicas feitas pelos Movimentos Negros brasileiros com relação às opções para uma pedagogia que considere a diferença. Contudo, exemplos como a Pedagogia Interétnica e Pedagogia Multirracial já apontavam, há muito tempo, alternativas para superarmos as verdades cristalizadas pelo eurocentrismo e a monoculturalidade dos currículos e das escolas.

Em Ituiutaba, de forma particular, existem algumas entidades com a função de promover debates relacionados às diferenças raciais e suas consequências, entre elas a Fundação Municipal Zumbi dos Palmares - FUMZUP, que tem implementado várias ações como a conservação da congada, moçambique, dança afro e capoeira, a coordenação do Curso Pré-vestibular para alunos Negros e carentes - PREVESTI; a Irmandade de São Benedito; e o Grupo de Estudos e Consciência Negra. A característica marcante nas atividades desenvolvidas por cada uma destas entidades, em espaços não escolares, é fortalecer o processo educativo através da busca da ancestralidade contida nas mais variadas expressões da cultura afro-brasileira, por isso têm propriedade para indicar os professore(a)s e educador(e)as bem-sucedido(a)s no exercício docente transformador das relações de preconceito e de discriminação racial.

Já no contexto escolar, com a proposta de romper com a impossibilidade de implementar a Educação das relações étnico-raciais, busquei como colaboradores da pesquisa professore(a)s que se indignam com o fatalismo do fracasso e conseguem alternativas pedagógicas para materializar as discussões sobre a temática. São pessoas que se tornam sujeitos transformadores da sua história e buscam alternativas na cultura não eurocêntrica para mudar a suposta predestinação para o fracasso de seus aluno(a)s.

Diante do sistema todo, essas experiências podem ser mínimas, contudo acredito que mais que números, elas possam significar um salto qualitativo na superação da proposta eurocêntrica da escola.

Outro fator a ser ressaltado diz respeito às normativas que não são cumpridas no Brasil, pois, conforme o trabalho de Silva Junior , intitulado “Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais” ( SILVA JUNIOR, 2002) há divergência entre os enunciados legais e as práticas vigentes no cotidiano escolar, o que tem sido denunciado há décadas pelos Movimentos Negros. No referido trabalho, o autor inicia fazendo uma revisão de outros que versam sobre os impactos da discriminação e do preconceito racial na escola, para depois confrontar dados estatísticos com instrumentos disponibilizados pelo sistema jurídico brasileiro para o enfrentamento do problema - com ênfase nos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Enfim, conclui que a Educação poderia assumir uma nova postura se o arcabouço jurídico normativo fosse levado em consideração nas Políticas Públicas pelos dirigentes e alerta que “a promoção da consciência dos direitos já disponibilizados pelo sistema jurídico brasileiro, afigura-se como condição básica para a tomada de uma nova postura diante do problema, seja por parte de professore(a)s, de administradores, lideranças políticas, estudiosos, operadores do direito e/ou demais atores sociais” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 73).

Embora esse panorama exponha a dificuldade de tornar a Educação étnico-racial materializada na escola, contraditoriamente, existem ações de sucesso e são essas que interessam a esse trabalho. É possível implementar a Lei 10.639/03? Existem professore(a)s de sucesso com relação à materialização da educação das relações étnico-raciais?

### **3. 1 DISCUTINDO AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS**

Os princípios de uma formação baseada na concepção generalista e classificatória de Educação geram sentimentos de desigualdade dentro dos padrões que legitimam um sistema como universal através de padrões hierarquizantes que estão na origem da produção da diversidade em desigualdade. Assim, apresentarei professore(a)s, através de suas histórias de vidas, que conseguiram transgredir a lógica da formação docente e têm trilhado

caminhos diferentes que, de fato, propiciam o processo de ensino-aprendizagem e a erradicação de princípios universais.

Gloria Ladson-Billings, ao apresentar os professores participantes de sua pesquisa, faz uma analogia entre eles e os reis magos que, numa passagem bíblica em que Herodes questiona-os acerca do lugar onde estava o recém-nascido Jesus para também ir adorá-lo. Eles, sabendo do desejo que o rei tinha de assassinar a criança, indicaram o caminho por onde haviam retornado e, desse modo, obrigaram-no a passar por outras terras. Tal analogia é feita porque os professores bem-sucedidos buscaram novos caminhos para conseguir o sucesso de seus alunos.

A autora em questão traçou um “perfil de prática eficaz que pode ser usável na formação e no desenvolvimento profissional de professores”, denominado Pedagogia Culturalmente Relevante (Ibid, p.163). Reconhecendo, portanto, a importância de práticas pedagógicas bem-sucedidas na educação étnico-racial, esse trabalho intenta focalizar o sucesso na prática de professores de Ituiutaba – MG, que têm buscado concretizar a Lei 10.639/03 no cotidiano escolar, bem como captar na prática desses profissionais as potencialidades transformadoras, contribuindo assim para dar suporte à formação docente nesta área.

Esta parte do trabalho objetiva analisar os sentidos de conceito de si por meio das histórias de vida de professore(a)s coletadas nas entrevistas livres. Do ponto de vista conceitual e metodológico, a análise que empreendi de tais histórias, é guiada pelo conceito de Representação social<sup>1</sup>. Já a análise sobre Educação étnico-racial de professore(a)s é orientada pelo conceito de si da Pedagogia Culturalmente Relevante, que designa formas de saber que emergem da vida cotidiana nas relações intergrupais.

Segundo Jodelet, (1999) as Representações sociais são conhecimento elaborado e compartilhado socialmente, visando à construção de uma realidade comum a um grupo. De forma complementar, para Moscovici, a elaboração das Representações Sociais teria dois processos constitutivos: ancoragem e objetivação, os quais são os principais elementos a serem analisados nas pesquisas de abordagem processual, como mencionado anteriormente

---

<sup>1</sup> A Teoria das Representações sociais, elaborada por Serge Moscovici que cunhou o conceito a partir do conceito de Representações coletivas de Émile Durkheim, remete ao conhecimento produzido no senso comum e que se propaga através da comunicação.

neste trabalho. O primeiro, ele designa como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Já Ordaz e Vala designam ancoragem como a “transformação do não familiar em familiar e as formas através das quais as representações sociais, uma vez construídas, se tornam socialmente funcionais”. (ORDAZ E VALA, 2000, p. 88)

Segundo aquele, a sociedade tem a necessidade de classificar e nomear as coisas, por isso os conceitos do mundo reificado e científico se tornam familiares no mundo consensual ou do senso comum. Esta tendência nominalística é para Moscovici “uma operação puramente intelectual, com o objetivo de conseguir uma clareza ou coerência lógica” (MOSCOVICI. Op. cit., p. 68). Assim sendo, o ato de classificar e nomear feito no processo de ancoragem é facilitador da compreensão do mundo, o que culmina na rotinização, “um processo que nos possibilita pronunciar, ler ou escrever uma palavra ou noção familiar no lugar de, ou preferencialmente, a uma palavra ou noção menos familiar” (Ibid, p. 69).

Assim sendo, a Educação das relações étnico-raciais, considerada o não-familiar para a maioria dos profissionais da educação, passa pelo processo de ancoragem buscando a familiarização do conceito. Nesse trabalho, ele foi analisado a partir de perspectivas ligadas ao Conceito de si<sup>2</sup> nos seguintes aspectos: conceito de si, perfil de si mesmo, relações sociais que a constituem e elementos da ação do sujeito. Farei uma descrição para introduzir individualmente cada professor(a) e compartilhar informações sobre ele(a). Com isso e com os comentários das entrevistas, buscarei os aspectos que caracterizam os respectivos conceitos de si e como professore(a) cuja prática pedagógica é Culturalmente Relevante.

O primeiro aspecto que levei em consideração nas entrevistas foi a história de vida. Pedi para que o(a)s professore(a)s me contassem os acontecimentos considerados por eles Relevantes em suas vidas, fatos que ele(a)s acreditavam que teriam influenciado a

---

<sup>2</sup> Conceito de si na Pedagogia Culturalmente Relevante nomeia a autoestima do professor como aspecto Relevante do seu sucesso, de seus alunos e da comunidade, pois o conceito de si elevado impulsiona a fazerem “do seu trabalho no distrito, o trabalho de sua vida, porque gostam e são bons nele” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 72).

formação humana deles.<sup>3</sup> A primeira, a Prof<sup>a</sup> Ana Roque, é uma afrobrasileira cuja vida é marcada por vários fatos, conforme ela demonstra em sua entrevista ao tocar em situações de uma vida difícil, entre elas o suicídio da única irmã:

Perdi minha irmã muito cedo também. Que ela não aguentou as várias pressões... familiar, pessoal, e que negro enfrenta realmente e até nível pessoal mesmo. A cabeça dela não foi muito... foi um grande fato que torturou mesmo nossa família, porque minha única irmã ela tentou suicídio e veio a falecer por meio dele. Isso foi uma coisa muito marcante na minha vida, que até hoje balança muito as estruturas familiares na nossa casa. (Prof<sup>a</sup> Ana Roque, 2010)

Tal fato deixou marcas profundas na vida da família e da Prof<sup>a</sup> Ana Roque, tanto que ela se emocionou muito ao relatá-lo. Não entrarei no detalhe psicológico, pois esse não é o foco deste trabalho, nem me sinto apta para tal reflexão. Contudo, pela sua afirmação de que a irmã “não aguentou as várias pressões” que o “negro enfrenta [...] até nível pessoal mesmo” nos dá pistas da opressão relacionada à questão racial.

Sobre esse assunto, Fanon apresenta algumas análises que retratam a opressão, o racismo e o preconceito através do sentimento de vergonha que acompanha o(a) negro(a): “A vergonha. A vergonha e o desprezo de mim mesmo. A náusea. Se me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Se me detestam, acrescentam que não é pela minha cor...Aqui ou lá, sou prisioneiro do círculo infernal” (FANON, 1983, p. 96).

São essas representações sociais que, mais do que acompanhar o(a) negro(a) brasileiro(a), objetivam suas ações sobre si e sobre os outros, o que pode até levar a atos extremos, como o que foi visto, devido à carga emocional envolvida.

Quanto ao início de sua escolarização, a pessoa em questão aponta dificuldades, pois, aos sete anos, a família começa a pensar na escolarização da filha, o que era uma adversidade para muitas famílias humildes. Como moravam na fazenda, a saída foi encaminhá-la para morar com parentes na cidade, como ela própria relata: “Minha vida ... eu vim de uma infância humilde. Morava na fazenda. Com muitas dificuldades eu iniciei meus estudos aos 7 anos, quando tive que vir morar na casa de parentes” (Prof<sup>a</sup> Ana Roque, 2010).

---

<sup>3</sup> Ver FERREIRA, M de M e AMADO, J. *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

Essa não foi uma boa ideia, pois ela conta que passou por várias dificuldades morando na casa de tios e, por isso, única oportunidade que apareceu foi um emprego como doméstica, local que passou também a ser sua residência, mas as dificuldades não acabaram, como ela mesma narra: “Não foi fácil ...é aquela fase de decidir o que você quer. Faz parte, mas sinceramente.. foi muito sofrimento” (Profª Ana Roque, 2010). Embora não esclareça o tipo de dificuldade vivido, deixa claro, pelas expressões faciais e pelo tom de voz, que elas existiram de fato.

A Profª Ana Roque apresenta questões de objetivação de representações sociais ligadas ao preconceito racial, manifestas em vários momentos de seu relato. Em um deles, a professora fala da dificuldade no mercado de trabalho:

Passei por vários serviços como você sabe que a gente tem que pedir pelo amor de Deus para me dar uma chance... Como secretária, recepcionista. Sempre perdendo lugar pela cor e pela discriminação. Perdendo espaço. Sempre tinha que levantar sacudir a poeira e dar a volta por cima. (Profª Ana Roque, 2010).

Paula, estudando as relações de trabalho e processos de exclusão na sociedade contemporânea, constatou o cerceamento de oportunidades de escolarização para a população jovem negra e analisou a existência de representação social ligada ao histórico de preconceito brasileiro:

Um conjunto de valores depreciativos como a desqualificação profissional, a ‘aparência’ física e a inadequação ao trabalho, é atribuído aos negros, como características associadas aos estigmas de ex-escravo e trabalhador braçal, desqualificando-o para obter os postos de trabalho almejado (PAULA, 2007, p. 17).

Além disso, Paula relaciona a entrada precoce de jovens negro(a)s no mercado de trabalho como fator determinante para o abandono da escolaridade, como aconteceu com a entrevistada em foco. Em outro relato, ela fala da ocasião em que foi despedida, porque a empregadora não achava que seria interessante ter uma doméstica universitária:

Aí nesse período foi mais um golpe... Ela (empregadora) não contava com isso... uma negra cursando a faculdade?... eu fui alvo também. Aí Fiquei desempregada. Quando estava começando a faculdade. Ai eu tive realmente mais uma tristeza para minha vida. ( Profª Ana Roque, 2010).

Esse fato demonstra como a empregadora vê pejorativamente a representação do trabalho doméstico. Assim, a forma encontrada por ela para lidar com o fato de ter uma doméstica que fazia faculdade foi a demissão. Os postulados marxistas difundiram a relação entre trabalho, qualificação e educação. Desta forma, a sociedade desenvolve a representação social de desqualificação do trabalho braçal e do trabalho doméstico e a supervalorização de atividades que exijam determinada formação acadêmica. Para o modelo taylorista, assentado na relação de valor entre o posto e a função desempenhada,

A noção de hierarquia de postos de trabalho é estabelecida a partir de uma escala de qualificações profissionais, associadas, por sua vez, a níveis também hierárquicos de escolaridade, ou melhor, a um credenciamento escolar oficial que legitima a representação de que os que comandam e possuem uma posição mais elevada na hierarquia de especialização (e, por conseguinte, de mando e decisão) são os mais *competentes*, estabelecendo-se uma relação mecanicista entre teoria/prática e competência, independentemente do ponto de vista a partir do qual se faça a análise, seja o do executor, do prático, sempre incompetente, ou o do decisor, teórico, sempre competente (MANFREDI, 1998, p. 5).

Apesar da crise do marxismo ocorrido no final do século XX, ainda é possível perceber resquícios das concepções enraizadas nos modelos hierárquicos fordistas e tayloristas de trabalho nas relações sociais vigentes, como é o caso da Prof<sup>a</sup> Ana Roque.

Dessa forma, para subsidiar seu curso universitário, Ana aceita o emprego que lhe apareceu: foi ser faxineira em uma agência de venda de veículos. Levantava cedo e exercia a sua profissão com autoestima baixa:

Eu me lembro. Assim que eu me sentia...eu levantava 5h e 30 min da manhã, porque aí eu chegava lá fazia a limpeza e fazia o café e sentava na mesinha ajudando o pessoal, porque eu me sentia mal. Porque chegava muito das minhas colegas lá... Sabe eu tinha vergonha. Eu tinha vergonha. (Prof<sup>a</sup> Ana Roque, 2010).

Para ela mesma o conflito do desmerecimento relativo à profissão apresenta-se, obrigando-a a ficar no impasse entre garantir sua subsistência e a vergonha frente às colegas universitárias por estar exercendo tal função.

Diante de tantas adversidades, o mais provável era que houvesse um esmorecimento e o abandono da vontade de mudar de vida, mas, no caso, foi o contrário, pois foram justamente as dificuldades que a impulsionaram ao estudo, visto por ela como o único meio de realizar seus sonhos: “E eu entendi que o estudo era a única opção que eu tinha para

abrir e para assegurar mesmo as coisas que eu queria. Era um meio de atingir meus objetivos” (Profª Ana Roque, 2010).

O modo de pensar demonstrado pela fala acima é de que a Educação é um valor de refúgio e uma chance de mudança de vida, o que é confirmado por Gonçalves, ao argumentar que:

A resistência do Movimento Negro se fortifica com o passar dos anos e, concomitantemente, amadurecem a preocupação com a educação tanto na prática quanto na teorização e a formulação de projetos pedagógicos menos discriminatórios e excludentes. No âmbito da academia, uma das preocupações dos pesquisadores sobre a temática abordada neste estudo ancora-se na importância da educação, já conclamada desde a escravidão. Os estudiosos do assunto procuram influir nos conteúdos e processos pedagógicos escolares, propondo pesquisas práticas e projetos educacionais que questionem a questão racial (GONÇALVES. Op. cit., p. 33).

Nova chance surge quando o grupo em que ela trabalhava abre uma rádio, onde vai ser recepcionista. Porém, isso dura pouco tempo, pois logo ela, depois de passar por vários cargos até chega à chefia, cargo em que pode demonstrar sua frequente preocupação com a sociedade e realizar o primeiro encontro da mulher em Ituiutaba. Dificuldades no casamento, que culminaram na separação, e de relacionamento com alguns colegas fizeram com que a Profª Ana Roque pedisse demissão e fosse trabalhar na educação.

Em outra ocasião, na qual descreve sua ligação com a igreja, ela diz que é a única negra a participar das atividades litúrgicas, mas isso só acontece porque ela é professora de ensino religioso. Assim ela diz: “Sou a única negra, mas eu estou lá para servir a Deus”.

O exercício da militância na questão de gênero e o de fato participar de atividades da comunidade tem as mesmas proporções que o engajamento pressuposto pela Pedagogia Culturalmente Relevante, pois esse aspecto remete que o(a)s aluno(a)s fazem parte de uma sociedade mais ampla e abre a possibilidade de que sejam feitas conexões com a comunidade nacional e global. Tal postura faz com que as barreiras dos muros escolares sejam rompidas e sejam criadas possibilidades de diálogo para e com o(a)s aluno(a)s.

Profissionalmente, a Profª Ana Roque sonhava em ser jornalista: “Eu fiz pedagogia. Meu sonho era ser jornalista quando eu era pequena, então quando eu tava na rádio aquilo era excelente. mas é uma coisa que não dá muito” (Profª Ana Roque, 2010). Apesar disso, ela opta pelo magistério e nem todas as dificuldades pessoais a impediram de cursar a

faculdade, por isso comenta que, ao terminar o curso de pedagogia e começar a batalha por uma vaga, a situação era a seguinte:

Foi quando eu voltei, fiz o magistério e comecei a trabalhar depois de um ano desempregada e não abria nenhuma porta pra mim. Por que aí eu já estava com trinta anos. Negra... com trinta anos! A depressão tinha me deixado fisicamente gorda. Fiz testes e mais testes simples. Eu falava: gente porque não me chama? Hoje eu sei. Mas um dia eu caí em mim e falei: perai! (Profª Ana Roque, 2010).

A fala da entrevistada deixa visível as dificuldades enfrentadas pelo negro(a) para inserir-se, pois os espaços sociais geralmente estão previamente destinados aos modelos eurocêtricos.

Dados do IBGE demonstram a discrepância do mercado de trabalho com relação a mulheres e homens, inclusive no reconhecimento salarial. Com relação à mulher negra e professora, Oliveira revela que o cenário pode ser ainda mais desolador:

Analisando as respostas, constatou-se que a percepção de que a mulher negra é preterida para cargo de status mais elevado e que recebe salário menor é generalizada entre as entrevistadas. Constatou-se, também, que o salário maior pode ser o resultado de um favorecimento a outros profissionais, em detrimento da mulher negra. Em nosso caso, as docentes são alijadas de oportunidades de melhoria salarial pela participação em projetos de pesquisa, coordenação de cursos (OLIVEIRA, 2006, p.46).

Como argumentei neste trabalho, as relações étnico-raciais configuram-se um campo de disputa de poder e outros conflitos. Portanto, deve ficar clara a existência de uma disparidade nas relações. Consequentemente, a ação educativa deve ser de minimizar, ou até mesmo erradicar, as diferenças advindas da desigualdade e usá-las como formas de particularidades que podem contribuir para o crescimento de todo(a)s.

O Profº Eliezer é professor de História dos anos finais do ensino fundamental e médio em escolas municipais e estaduais. Nascido em Luziania, Goiás, foi o primeiro de sete irmãos frutos da união de uma lavadeira com um pedreiro. Teve uma vida humilde junto à sua família que, buscando atender à vocação religiosa do filho, o leva ao Seminário de São José, situado em Ituiutaba. Assim ele diz:

Eu nasci em Luziânia Goiás em 1963, sou filho de mãe negra lavadeira. Nós somos em 7 irmãos. Fiz até o segundo ano do ensino médio em

Luziânia e em 1980 eu me desloquei pra Ituiutaba pra estudar no Colégio São José como seminarista. Passei 3 anos no Colégio São José, prestei vestibular pro Curso de história. Deixei o seminário e, desde então, me encontro aqui em Ituiutaba. Eu acreditava que tinha vocação pra ser padre. ( Prof<sup>o</sup> Eliezer, 2010)

Tal situação possibilita a sua entrada no curso de graduação de História, que substitui a vocação religiosa, embora não tenha sido a opção profissional primeira do Prof<sup>o</sup> Eliezer:

Na realidade na infância, no meu sonho era fazer Direito. Só que com o passar dos anos, pelos professores que eu tive no primário e no próprio seminário, eu acreditei que professor seria uma profissão ideal. Com o tempo eu estudei, terminei o segundo grau e fiz história” (Prof<sup>o</sup> Eliezer, 2010).

Nesta fase, o Prof<sup>o</sup> Eliezer recebe influências positivas que o encaminharam para a carreira docente:

Quando eu fui fazer história. Eu não podia falar que iria fazer história para ser professor... Só que com o passar do tempo, como eu coloquei, o convívio com determinados professore(a)s e a forma como eles abraçavam a profissão (eu tive excelentes professore(a)s), isso despertou em mim). Ai eu falei: eu tenho dom para isso. Direito é uma coisa que ficou para trás. Eu vou ser educador. (Prof<sup>o</sup> Eliezer, 2010)

Os exemplos e os incentivos recebidos fazem-no despertar para a profissão docente, contudo a questão financeira marca sua história. Mesmo trabalhando como professor em uma escola municipal, ele necessita complementar a renda com outro emprego em um sacolão de verdura. Por vezes, ele foi questionado por alunos, pais e colegas se não sentia vergonha dessa segunda colocação e, ao contrário disso, ele diz que sempre se orgulhou de cada tarefa que exercia para manter sua sobrevivência.

Em relação a situações de preconceito e discriminação racial, o Prof<sup>o</sup> Eliezer diz não ter lembrança de passar por isso: “Nunca tive. Eu nunca notei ou percebi qualquer forma de discriminação. Graças a Deus!” (Prof<sup>o</sup> Eliezer, 2010). O processo histórico que destaquei anteriormente nesse trabalho, através do Mito da democracia racial e ideologia do branqueamento, desenvolveu a representação social do racismo como algo invisível.

Entendo que as teorias raciais são multifacetadas, mas “foram especialmente importantes para a solidificação do preconceito racial no pensamento brasileiro”

(GONÇALVES. Op. cit., p. 15). A teoria do branqueamento, o mito da democracia racial e a mestiçagem são alguns dos processos que deixaram vestígios concretos na sociedade brasileira e mascaram as relações conflituosas de poder através da pretensa harmonia racial, conforme já argumentei:

Assim, o Mito da democracia racial e o Ideal de branqueamento deram origem a uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra foi identificada como indesejável e, até mesmo, perigosa. A recusa de se reconhecer a realidade da categoria raça, tanto num sentido analítico quanto de intervenção pública, fez do regime de relações raciais brasileiras um dos mais nefastos e estáveis do mundo ocidental (Ibid, p. 23).

A escola seria um diferencial para modificar essa invisibilidade e acabar com o silenciamento, “por sua atuação sistemática sobre os que nela permanecem, a escola se privilegia por contribuir para a desconstrução desses estereótipos” (Ibid, p. 27). Porém, assim como a própria formação docente não tem atendido a essa especificidade, Eliezer e a maioria da população brasileira não tiveram oportunidade de discutir tal assunto na escola e vários profissionais da educação terminam a graduação sem discutir conceitos cristalizados de inferiorização do(a) negro(a). Prof<sup>o</sup> Eliezer não é exceção a isso:

Uma coisa até engraçada. Eu não lembro nem de ter estudado África. Geralmente era o último continente. Pegava Europa, América e o último era África. Então, eu não tive em minha formação de forma nenhuma. Não vou nem falar na questão étnico-racial. A gente nem viu África, o continente africano. (Prof<sup>o</sup> Eliezer, 2010)

No início da carreira docente o Prof<sup>o</sup> Eliezer atravessa várias dificuldades comuns a essa fase da carreira. Ele salienta: “Talvez o que faltou na época foi apoio de um supervisor e do próprio colega de área”. Tal depoimento ressalta a necessidade da cumplicidade do supervisor no início da carreira docente e, no tocante à formação continuada, ele salienta a oportunidade oferecida por uma das gestões municipais.

Eu acho que nesse mandato foi um investimento muito grande na questão étnico-racial. Eu acho que não só pra mim, mas para todos professores que tiveram essa oportunidade fez com que a gente conquistasse esse espaço. Foi importante o trabalho desenvolvido pelo CEMAP, formação continuada com os professores. Então quem se dispôs a fazer o trabalho está colhendo os frutos agora. Foram quatro anos de investimento realmente na lei 10.639/03. Então essa oportunidade que nos tivemos está

sendo Relevante agora para o trabalho que a gente está realizando na sala de aula. (Profº Eliezer, 2010)

A oferta de formação continuada em educação das relações étnico-raciais propiciou ao professor em questão a melhoria na qualidade de abordagem da temática. Essa postura de participar de formação continuada revelava - a cada palavra, gesto e expressão - o compromisso com o(a)s aluno(a)s de formá-los eticamente, compromissados com a justiça, com a solidariedade e com a igualdade de direitos. Outro fator interessante da sua fala é a crença no sucesso do(a)s aluno(a)s. Assim ele argumenta:

Eu acredito que hoje... por eu trabalhar na área de educação e já tenho essa visão crítica das coisas. Você não vai chegar na sala de aula sem preparar a aula. Você adapta tudo pela experiência, pelo que está estudando, porque há mudanças todos os dias. Isso favorece para uma boa aula. E a cobrança que a gente tem da gente mesmo. Eu não me satisfaço de ir lá só e dar aula. Eu quero que pelo menos 35 de 40 alunos adquiram o saber. (Profº Eliezer, 2010)

É possível dizer que o Profº Eliezer, como os professores da pedagogia Culturalmente Relevante, “acredita que todos os alunos podem ser bem-sucedidos” e, para que isso aconteça, o empreendimento deste professor é numa metodologia que se fortifica em atividades baseadas em leitura:

O aluno do 6º ao 9º ano, eu acho que é fundamental leitura e interpretação. Muitas escolas fazem isso, mas ainda tem muito que investir em leitura e interpretação. E no Ensino Médio eu acho que é também leitura e interpretação. O tempo todo o aluno, tem que ser incentivado a ler. Seja jornal, seja revista, a leitura e interpretação é o ponto básico. Não só para História, para qualquer matéria hoje em dia. (Profº Eliezer, 2010)

O Profº Eliezer salienta ainda que é necessário ter comprometimento profissional com a questão étnico-racial, frisando que não trabalha esporadicamente com o assunto, mas, pelo contrário, aborda a questão no planejamento anual: “você não trabalha só 13 de maio e 20 de novembro. Há um desenvolvimento de trabalho o ano inteiro. A lei fez com que os livros didáticos acompanhassem essas mudanças”. (Profº Eliezer, 2010)

A Profª Zilene, ituiutabana de família humilde que pensava que os filhos não tinham que estudar mais que o segundo grau, não pensava em ser professora, pois seu sonho era ser jornalista. Porém, esse sonho foi abortado pelo casamento, quando ainda muito jovem, e pela mudança para a fazenda onde teve duas filhas.

A caçula de uma vasta família. Depois de sete anos meus pais adotaram um casal. Nós éramos oito irmãos. Uma vida cheia de exemplos: um pai e uma mãe que lutaram muito pra nos dar educação, nos dar o básico, mas uma vida sofrida. A gente era preparada pra fazer o segundo grau. Minha família não era preparada pra gente cursar um nível superior. Não se falava em ter nível superior, simplesmente só o segundo grau. Então, assim fiz o segundo grau, casei fui morar na fazenda. Me via uma mulher envelhecendo cuidando dos filhos, cuidando da casa, cuidando do marido. Aquele sonho de ser uma jornalista acabou, não veio mais à tona. ( Prof<sup>a</sup> Zilene, 2010)

Mesmo não tendo feito faculdade a Prof<sup>a</sup> Zilene começa a transferir esse sonho para suas filhas e, após várias dificuldades de nível pessoal, ela se separa e volta para Ituiutaba, onde encontra o pai acometido de câncer. Mesmo adoentado, ele incentiva a filha a retomar os estudos, pois acreditava que ela deveria fazer um curso superior.

Quando se deu a separação e o medo de como será a vida a partir de então porque sendo criada em uma família de trabalhadores humildes digamos. O da minha mãe dava pra pagar o de comer, água e luz. A gente nunca teve nada do supérfluo. Quando eu casei, eu já havia me casado com uma pessoa de nível melhor. Quando veio a separação... você ter que enfrentar tudo de novo... Quando eu vim embora para Ituiutaba, quando você via assim tudo que você tinha que pagar no mês sabendo que você tinha que se virar pra fazer isso tudo... Primeiramente era arrumar um emprego. Antes de entrar na faculdade eu trabalhei de cozinheira, eu trabalhei de governanta, eu fui monitora em festas infantis até eu ingressar na faculdade. Então, depois da separação que aconteceu em 2000, eu com vinte e seis anos, meu pai foi e pediu para que eu ingressasse em uma faculdade, para voltar pra Ituiutaba. Estava morando em Palmas, tentando a vida em Palmas na divisa de Goiás com a Bahia. Ai ele disse pra mim: Não. Vem para Ituiutaba tentar uma faculdade aqui. Ai você toma um rumo na sua vida. (Zilene, 2010)

Contudo Zilene teria que enfrentar vários obstáculos para conseguir este feito. Então vai ser cozinheira, doméstica e diarista para subsidiar seus estudos. Na tentativa de suprir a defasagem decorrente dos anos em que ficou afastada dos estudos, ela ingressa no PREVESTI<sup>4</sup>, onde tem ciência de que se tiver bom desempenho poderia disputar bolsa de estudos nas faculdades locais com os colegas prevestianos. Foi a partir daí que dividiu tarefas de cozinheira e confeitadeira com a de aluna aplicada, pois sabia que uma das bolsas de estudos seria dela. Como realmente foi.

---

<sup>4</sup> Curso Pré-vestibular para alunos negros e carentes de Ituiutaba.

Eu sempre gostei muito de história, mas não me via conseguindo pagar uma faculdade. Como fazer uma faculdade com duas filhas para criar, sendo a responsável por elas? Ai me veio o curso Prevesti. Ai ficava sempre na duvida: eu não vou conseguir entrar no Prevesti. Dez anos longe da escola... mas eu consegui. Passei. Fiz o cursinho, ganhei uma bolsa de 75% na faculdade, terminei o curso na faculdade. (Profª Zilene, 2010)

Assim, ela foi aprovada no vestibular de História, recebeu a bolsa do PREVESTI e pôde cursar a sonhada graduação. Mesmo como universitária, continuou fazendo doces, tortas e balas para comercializar, pois precisava custear os materiais didáticos e a criação das filhas e vencer essas e tantas outras barreiras.

Quando eu ingressei na faculdade eu tinha que arrumar alguma forma de ganhar dinheiro além de ser domestica. Então eu era doméstica e no final de semana eu ia para o salão de festa olhar as crianças nos brinquedos. Ainda a renda não dava. Ai era uma coisa que eu tinha apreendido enquanto eu era casada era fazer bala. Então eu tinha que arrumar uma forma de vender essa bala na faculdade. Ai você faz uma experiência aqui outra experiência ali. Deu certo e tudo. Comecei a vender bala na faculdade ai depois disso comecei a vender torta , pavê, merengue na faculdade. Em dois anos eu fiz uma clientela boa que eu parei de trabalhar de domestica. Então eu comecei a fazer só por encomendas. Fazer balas atender a cidade, atender a região com as balas. (Profª Zilene. 2010)

Convém aqui enfatizar que o processo de branqueamento faz com que as pessoas tenham dificuldades de se identificar como pertencentes a um grupo étnico. Assim, um fato marcante do depoimento da professora foi quando ela foi provocada a se identificar etnicamente e faz a seguinte declaração:

“Bom, no início quando eu fui fazer minha inscrição para o PREVESTI. Quando peguei o formulário ali olhei: qual é sua cor?... Eu olhava pra mim e olhava para as classificações que havia no formulário e eu não me encaixava nas classificações. Eu olhava pra minha pele e dizia: Não, eu não sou branca... eu não sou negra e perguntei pra Luzia:<sup>5</sup> eu sou parda? Ela disse pra mim: minha filha a identidade é sua. É você quem sabe o que você é. (Profª Zilene, 2010)

O retorno da pergunta a deixou transtornada e isso se explica porque a mestiçagem cria o não lugar do mestiço, como argumenta Munanga. Contudo, a tomada de consciência

---

<sup>5</sup> Profª Luzia Eterna, coordenadora do PREVESTI e presidente da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, tem sido um baluarte dos movimentos negros em Ituiutaba.

quanto à pertença étnico-racial é prioritário para a identidade e autoestima. Foi assim para a Profª Zilene:

Então a partir daí você começa a pesquisar pra saber da onde você veio. No momento ali eu coloquei parda sem saber se eu era parda ou não... o que encaixava ali seria parda. Ai só depois que eu fui saber o que eu vinha a ser de verdade parda. Porque se eu for pegar minha árvore genealógica minha bisavó era índia. Vou pegar os antepassados do meu pai... caboclos. Você já vê toda uma mistura na qual eu me encaixo como parda. (Profª Zilene, 2010)

Superadas as diversas barreiras, ela inicia a carreira docente com adolescentes de uma escola municipal, mas pensava que lecionar para adultos seria melhor:

Eu queria trabalhar com adultos. Hora nenhuma eu me via dando aula para adolescentes. Meu sonho era dar aula para adultos. Quando me veio essa oportunidade a necessidade financeira falou mais alto porque eu precisava desse trabalho e adorei. Comecei a dar aula. Adorei trabalhar com adolescentes. Eu não imaginava que seria tão bom como foi. Vai inteirar quatro anos trabalhando com adolescentes” ( Profª Zilene, 2010).

A Educação com valor de refúgio e forma de manter o sonho de transformação de vida fica evidente na fala da entrevistada. O acesso à educação como um direito civil é ponto de luta dos movimentos negros brasileiros. Ela foi beneficiária de um projeto de ação afirmativa e quando pôde retornou a ele, porém desta vez como profissional: “Tudo isso só foi possível através da bolsa do Prevesti e por uma felicidade maior ainda eu fui convidada a trabalhar no PREVESTI.” (Profª Zilene, 2010).

Bom, eu acho o seguinte: a minha dúvida poderia ser a dúvida de outras pessoas também. Será que eles conhecem realmente quem eles são? Quem nós somos? De onde nós viemos? Isso é preocupação do professor de história. Não é procurar separar, trabalhar essa lei separada. Não. Você tem que trabalhar ela todos os dias com os seus alunos pra eles não verem diferença. Que o que a gente esta buscando hoje em dia é trabalhar a igualdade mostrando enfatizando a diferença. Porque já que a lei mostra que todos nos somos iguais, então vamos estudar isso. Onde a gente vai trabalhar a lei, a gente vai mostrar o que a luta que foi conseguir essa lei, que os grupos negros do Brasil lutaram. ( Profª Zilene, 2010).

A Profª Marivânia, natural de Capinópolis - pequena cidade do interior de Minas Gerais, com nível sócio econômico baixo - ficou órfã de mãe muito cedo e o pai assumiu o compromisso de criar os três filhos. Não tendo trabalho suficiente na sua cidade, o pai resolve buscar trabalho em Ituiutaba, onde ficou vários dias na rodoviária com a família. A

população, comovida com a situação daquelas crianças, aconselha o pai a encaminhar os filhos ao Lar da criança, conforme ela relata no trecho transcrito:

Minha mãe tinha falecido de pouco e meu pai não tinha condição de me criar e foi pro Lar da criança e ele nos deixou nesse Lar da criança com a promessa de vir nos buscar, mas na verdade nunca retornou pra nos buscar. Nos visitava de vez em quando, até termos mais ou menos cinco, seis anos. Depois nunca mais a gente o viu... nunca ficou sabendo dele. (Marivânia, 2010).

A situação de abandono poderia ser fator de sofrimento e tristeza para aquelas crianças. Contudo, foi naquele lugar que Marivânia teve, junto com seus irmãos, momentos muito zelo, carinho e proteção, que aparecem em sua fala constantemente. Assim, o Lar não serviu apenas como abrigo, mas como um lugar onde ela se sentia amparada, incentivada e protegida, como fica claro nas suas palavras.

Lá, o incentivo aos estudos foi dado pela coordenadora da época, a quem a Prof<sup>ª</sup> Marivânia chama de tia, “a minha tia que eu assim a considero” e que teve um papel crucial em sua vida e relata que a “tia era uma pessoa culta, estudada. Na época era professora, foi quem nos encaminhou nos estudos”.

Na Teoria das Representações sociais, o fator social interfere na elaboração psicológica e constitui a representação. Assim, Alves-Mazzotti destaca do pensamento de Jodelet:

Jodelet retoma esse conceito, procurando mostrar que a intervenção do social, aí, se traduz na significação e na utilidade que são conferidas à representação. Ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, afirma que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social. (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 66)

A sociedade pode assumir diferentes valores referentes à escolaridade que podem ir da supervalorização até a descrença no seu potencial transformador. De acordo com o valor e a crença assumida pelo grupo social, a representação poderá ser expressa através do princípio de significado que “tendo uma sustentação social, assegura a interdependência dos elementos da representação constitui indicação fecunda para tratar das relações existentes entre os conteúdos de um campo de representação” (Ibid, p. 67). Desta forma, a escolaridade passa a ser um “princípio de significado” evocado pela coordenadora do Lar e

assumido pela Prof<sup>a</sup> Marivânia na ancoragem como algo positivo e necessário, por isso a representação social da “tia” teve importância crucial na vida dela e dos irmãos, visto que ficou associada a representações importantes como proteção e estudos e insuflou o desejo de formação.

Como os outros professores, esta também não tinha o sonho do magistério, mas a coordenadora do Lar incentivou que ela o fizesse, além de contabilidade e científico. Marivânia se forma morando ainda no Lar, mas não achava que tinha perfil de educadora. “Sei nem porque, mas queria fazer o científico, talvez por achar que eu não tinha o perfil de ser professora. Aí ela (coordenadora do Lar) ligou: Não, não. É normal. E lá foi a Marivânia fazer o normal” (Marivânia, 2010).

Quando incentivada a participar de concurso público para professores na cidade, teve receio, mas com o incentivo de pessoas com quem convivia fez a inscrição, foi aprovada e iniciou sua carreira docente.

E nesse percurso meu patrão foi prefeito de Ituiutaba na época e a sua esposa, ela sugeriu e me perguntou: Marivânia, porque você não presta um concurso pra ser professora? Eu disse, mas professora não. Eu não levo jeito com criança. Ela disse que sim porque eles tinham quatro filhos e os meninos iam muito lá na clínica, e eu brincava com eles. Buscava eles na escola. Ai ela falou assim: Não! faz o concurso. Falei não. Faz muito tempo que eu terminei o magistério não sei se eu consigo. Ai eu prestei e acabei passando. (Marivânia, 2010).

Na entrevista foram observados aspectos ligados à vivência de preconceitos, mas a referida professora relatou que, no período em que vivia no Lar, era blindada de situações constrangedoras como a que vivenciou quando ainda estava no período de estágio de sua formação docente. Ela escolheu a escola em que havia cursado o Ensino fundamental na sua infância e, neste período, usava o cabelo com tranças de kanecalon - um tipo de penteado tipicamente afro, assim como as diversas formas de trançados - sinal diacrítico que foi sutilmente repudiado pelas crianças da escola, conforme demonstram suas palavras.

Eu fiz o normal e aconteceu um fato durante os estágios, porque na época você fazia estágios nas escolas de ensino fundamental. Eu escolhi a escola de origem onde eu fiz, que eu cursei meu ensino fundamental. Aconteceu um fato lá que eu não gostei e jamais achei que eu fosse ser professora. Ah! Por que que eu não gostei? Porque eu estava estagiando na sala e os meninos, na época eu usava meu cabelo com trancinhas... essas trancinhas de lã e um menino de cima da sacada, porque a escola é feita de dois

andares, lá tem dois andares, e um menino jogou um copo de leite em cima da minha cabeça. Eu fiquei muito “pê da vida” com aquilo e não entendia porque ele tinha feito aquilo, porque na verdade eu não tinha feito nada. E assim... o professor também que viu, ninguém fez nada e achou que fosse natural aquela criança fazer aquilo comigo. (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010).

Como estudos de antropólogos têm revelado, os sinais diacríticos demonstram a pertença étnica racial, por isso tal fato merece atenção. Como o fato tinha acontecido durante o recreio, Marivânia levou ao conhecimento da professora e pediu providências, esta apenas achou que aquilo fosse uma “peraltice de criança”, reação comum que visa evitar o enfrentamento e a conseqüente discussão das relações raciais. Esse silenciamento é o que historicamente tem estabelecido a naturalização do preconceito e o racismo. Assim, o fato demonstra a objetivação da representação social tanto no ato (jogar o lanche na cabeça da estagiária) quanto na resposta de professora regente (naturalização do ato).

Merece destaque também o fato de a Prof<sup>a</sup> Marivânia, na continuação de sua trajetória profissional não escolher qualquer escola para trabalhar, mas uma ligada a toda sua história de vida: o orfanato que a havia acolhido na infância:

Passei e fui trabalhar... adivinha só, no lá no Lar da criança, onde eu fui criada e que tinha se transformado em creche devido a falta de verba. Minhas tias já não tinham condição de criar aquele tanto de criança, ter um Lar da criança, porque ter um lar da criança demanda verba e tem muita despesa. Ai eu fui pra lá trabalhar com uma turma maternal de três anos. (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010)

Para a pedagogia Culturalmente Relevante, o comprometimento com a transformação do lugar onde atua é essencial. Assim, o compromisso com o lugar de onde veio e as ligações afetivas que a levaram de volta ao Lar - agora como profissional - farão a diferença na sua ação, embora esse comprometimento não tenha sido garantia de sucesso no início da carreira marcada por várias dificuldades de adaptação. Como todo profissional, ela necessitava de apoio dos outros profissionais, contudo o que encontrou foi a negação disso:

Entrei na sala fiquei desesperada. Não sabia o que eu estava fazendo ali, eu falava pras crianças e as crianças não, elas queriam brincar, não é que elas não me obedeciam, e eu não sabia por onde começar, o que fazer, o que falar e pegava brinquedo, jogava brinquedo pro lado. Trocava de roupa, jogava as roupas e eu fiquei maluca... botava a mão na cabeça e dizia meu Deus, o que eu estou fazendo aqui ?” (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010)

Em seu relato, a Prof<sup>a</sup> Marivânia coloca na supervisora a função de apoio pedagógico.

E aí aconteceu um fato que ela, era eu, eram duas, na verdade nós éramos três negras, só que uma negra mais clara, e ela bateu na mesa e falou assim: - ninguém fica aqui, eu vou danar com as professoras, os meninos chegar aqui no refeitório gritando, bagunçando, e eu vou danar com as professoras e aqui não fica nenhuma. E ela olhou pra uma outra professora que já estava lá mais tempo, aqui não fica nenhuma dessas novas, não fica nenhuma. E eu olhei bem pra cara dela e pensei ah! eu fico, eu fico mas não falei nada, só olhei. Aí depois disso eu procurei melhorar. Fui tendo contato com pessoas que já tinham muito tempo de regência, foram me dando as dicas. Eu também procurei ler, procurei a minha formação acadêmica também porque na verdade eu ainda não tinha feito a minha formação acadêmica ainda, porque eu não tinha condições, não tinha possibilidades financeiras e o Lar da criança também não tinha como me oferecer esta formação acadêmica. Então aí eu passei pelo estágio probatório, continuei lá na creche, fiquei no estágio probatório. Não me mandaram embora e na verdade, me tiraram da tarde porque eu trabalhava à tarde e me ofereceram uma sala de manhã, que era uma sala de meninos maiores de cinco anos. E aí eu passei a ganhar só excelente nos meus planejamentos, excelente, excelente, excelente porque antes era só bom, ruim, pode melhorar, regular, porque na época o supervisor, ele tinha que olhar o planejamento, tinha que ler. E aí quando eu passei pro turno da manhã era só bom, bom não, bom nem existia, era excelente, excelente, parabéns...sabe. E daí também eu descobri que era aquilo que eu queria fazer, que eu queria ser professora, que eu gostava de trabalhar com educação infantil e daí eu vi a possibilidade de fazer pedagogia, formação acadêmica. E aí fiz pedagogia e pedagogia abriu muitos horizontes pra mim”. (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010)

O relato da Prof<sup>a</sup> Marivânia deixa clara a sua identidade e a autoestima elevada, principalmente quando se refere às situações de constrangimento e pressão de outra profissional. Foi nesse momento que ela se afirma como professora e busca ajuda externa. Quando questionada sobre o que ela entenderia como diferencial na sua prática pedagógica, a Prof<sup>a</sup> Marivânia responde:

O diferencial eu não sei, mas assim, eu procuro fazer bem aquilo que eu me proponho. Então assim eu acho que nosso papel como professora, formadora de opinião a gente tem de conscientizar os valores e a gente tem de passar pra essas crianças. E eu percebo que a escola, ela está muito aquém ainda. Que ela precisa desempenhar um bom papel e eu procuro assim, principalmente por trabalhar com crianças pequenas e ser militante, ter esta consciência do preconceito, esta consciência da discriminação. Então eu acho que é meu dever trabalhar, pra que essas crianças não levem isto pra frente”. (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010)

É possível perceber, no trecho citado, que ela trata o conhecimento como “valor” o que já tem sido enfatizado em muitos apontamentos teóricos. Porém o diferencial apontado aqui é a associação entre os valores e as questões ligadas ao preconceito e à discriminação racial, o que representa a possibilidade de preparar o(a)s aluno(a)s para lidarem com situações cotidianas de preconceito e discriminação.

Outro aspecto considerado por ela é a ludicidade:

E principalmente através do lúdico, através das histórias dos contos de fadas eu acho, eu percebo que eu consigo fazer um bom trabalho com estas crianças. E assim, se eu não conscientizá-las sabendo que existe discriminação, que existe preconceito, eu acho que não estou sendo uma boa professora, uma boa educadora, uma boa militante. Então eu tenho que fazer com que as crianças percebam isto desde pequenas”. (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010)

Aqui, tal aspecto apresenta-se como um diferencial por estar associado a questões referentes à militância e a conscientização e a prática lúdica da Prof<sup>a</sup> Marivânia ganha corpo amparada pela possibilidade de transformação de realidade, como ela argumenta: “A minha metodologia é através do lúdico, através da contação de histórias que eu uso bastante, através de recurso como a roda de conversa trabalho muito a questão oral também”. (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010)

Assim, utilizando-se de valores e da ludicidade, ela assume a postura da Pedagogia Culturalmente Relevante, em que todos o(a)s aluno(a)s podem ser bem-sucedido(a)s e, para que isso, indica como ponto de partida do trabalho docente a elevação da autoestima:

Aí é que eu vejo a necessidade de fazer com que elas se notem bonitas, se notem importantes, porque elas têm que se sentir importantes. Porque a partir do momento que elas se sentem importantes, que elas se sentem belas ah! Aí não tem pra ninguém... aí a autoestima delas... aí ninguém vai tirar a autoestima delas. Ninguém, ninguém” ( Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010).

Várias vezes, durante depoimento da professora, foi possível perceber como a autoestima elevada faz com que suas reações sejam firmes e com intuito de crescimento. Isso se reflete na prática pedagógica, pois faz com que ela acredite no(a)s aluno(a)s e veja neles a possibilidade de sucesso. Além disso, a Prof<sup>a</sup> Marivânia “vê a si mesma como uma artista, o magistério como uma arte” e em sua atuação busca formas de lidar com o

conhecimento nas diversas linguagens e alternativas para a construção do conhecimento, gosta do que faz e o faz com prazer.

Analisando a história de vida de cada um/a deste(a)s professore(a)s fica claro que todo(a)s são oriundos de famílias de baixo nível sócio-econômico, o que na maioria da população brasileira deixa cicatrizes profundas. Os dados censitários revelam que grande número de crianças negras e pobres evade da escola rapidamente, antes mesmo de completar os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que as impede de disputarem vagas no mercado de trabalho, principalmente nas profissões de maior prestígio social.

Como aconteceu com todo(a)s professore(a)s colaboradore(a)s que ingressaram no mercado de trabalho ainda muito jovens, dados estatísticos revelam que os negros iniciam ainda mais cedo - ainda na adolescência - e permanecem por mais tempo, após os quarenta anos. Paula (2007) enfatiza que o ingresso precoce certamente significa prejuízo para a formação profissional, o que pode gerar um ciclo vicioso de má-formação e consequente rejeição dos jovens negro(a)s que optam por abandonar os estudos para se dedicarem apenas ao trabalho e a sobrevivência.

O(a)s professore(a)s desta pesquisa são exceção a essa regra, pois mesmo na adversidade conseguiram burlar o fatalismo do fracasso e o abandono escolar e buscaram no processo educacional a possibilidade de mudança de vida, mesmo que no mercado de trabalho tenham passado por situações desafiadoras porque desempenhavam um trabalho visto como inferior na sociedade. Entretanto, quando questionados se não se aviltam com disso, afirmam que se orgulham do que fazem, pois vêm nessas ocasiões a possibilidade de construir uma vida diferente.

Em tais relatos, é possível perceber a relevância dada ao nível sócio-econômico, o que não foi uma prioridade na escolha dos sujeitos desta pesquisa. Contudo as indicações feitas pela comunidade apontou para professore(a)s que têm em seus perfis essas variáveis. Então, convém questionar se a condição sócio-econômica e racial são duas características que afetam a postura dos profissionais na mesma proporção. Esta pesquisa não poderia responder a isso, nem tem essa pretensão, mas acredito que essas variáveis foram importantes para que os pesquisados pudessem perceber que as relações sociais não podem ser entendidas fora das relações raciais e que ambas são conflituosas.

Outro aspecto a ser considerado é que ele(a)s desejavam uma outra carreira profissional - jornalismo, direito e carreira religiosa – e, por isso, alguns deles cursaram outros cursos profissionalizantes (contabilidade e científico). Contudo, a partir do amadurecimento e do incentivo de terceiros, a carreira docente passa a ser a alternativa de vida escolhida.

Em pesquisa realizada em vinte e duas universidades brasileiras e internacionais, Abdala, Souza e Silva, Mota e Amaro, com objetivo de identificar as representações sociais de aluno(a)s de cursos de licenciatura sobre o trabalho docente, identificaram que “74,75% dizem que a família considera que fizeram uma boa escolha profissional, mas 70,71% de seus amigos falam que não vale a pena ser professor, colocando, assim, em dúvida a questão da escolha profissional e, conseqüentemente, da identidade de professor.” (ABDALA, SOUZA e SILVA, MOTA e AMARO, 2007, p, 5).

Acredito que esse também possa ser o motivo pelo qual o(a)s professores colaboradore(a)s fizeram suas escolhas, visto que todo(a)s tiveram presenças marcantes de pessoas que os encaminharam e contribuíram para o crescimento pessoal e profissional dele(a)s. Já em relação ao reconhecimento da profissão, a referida pesquisa constatou que:

Em relação à profissão professor há uma comparação da profissão docente com outras categorias profissionais e, neste sentido, 43,43% consideram que o professor se aproxima do psicólogo; e o restante assume outras opções, fragmentando, as diferentes imagens que possuem sobre a própria profissão. Ainda, na questão 20, 47,6% apontaram algumas necessidades/expectativas em relação à profissão, tanto no que tange à questão financeira, como em relação ao status da profissão (valorização do professor; reconhecimento de sua importância na sociedade; maior remuneração; plano de carreira). Ainda, observamos que 11,7% demonstram rejeição à profissão professor, em especial, os respondentes de cursos como o de História, Filosofia, Biologia que pretendem ser historiadores, filósofos e Biólogos (ABDALA, SOUZA e SILVA, MOTA e AMARO, 2007, p, 6).

A pesquisa desenvolvida para essa tese não traz referenciais suficientes para discutir tais questões, mas elas são Relevantes quando se pensa na opção pela carreira docente.

Além disso, é salutar que haja uma lacuna entre a teoria e a prática na formação acadêmica do profissional da educação, o que ocasiona dificuldades no início da carreira para a grande maioria. Assim, em uma pesquisa em que investiga como professoras

iniciantes enfrentam situações consideradas difíceis e que significado é atribuído à sua própria atuação diante de tais situações, Corsi destaca:

Considerando que estavam no início da docência e que esta fase é marcada por novas aprendizagens que poderão influenciar todo o desenvolvimento profissional do professor, é importante destacar a necessidade de que as escolas desenvolvam meios de favorecer a discussão e a reflexão as sobre situações vivenciadas entre os professores (CORSI, 2005, p. 13).

A fala deixa evidente que esse início é importantíssimo em toda a trajetória futura desse profissional, que, se mal orientado, pode perpetuar problemas graves em sua prática pedagógica.

O fato de cada um/a do(a)s professore(a)s ter tido pessoas que acreditavam no potencial deles e os incentivaram parece ser importante, pois foram estas que entenderam que eles tinham possibilidade de sucesso apesar das representações vigentes na sociedade brasileira, como argumenta a Prof<sup>ª</sup> Marivânia:

Eu tenho. Hoje eu tenho esta consciência. Eu me pego assim, constantemente analisando a minha vida, analisando a minha trajetória e fico assim muito agradecida. Tem hora que eu paro, penso, olho as estrelas e falo: Deus, eu sou uma pessoa abençoada porque eu vim do nada, saí de um lugar que assim..., fui encontrada lá na rodoviária, pelada, chorando e fui parar num Lar que me deu todo apoio. Me transformou. Eu sou muito agradecida porque se não fosse por ela, pelo Lar, pela Tia Ester, pela Tia Maricota, eu acho que não teria a oportunidade de ser quem sou hoje ( Prof<sup>ª</sup> Marivânia, 2010).

São essas pessoas, às vezes da própria família, que inicialmente mostraram “que todos podem ser bem sucedidos” e esse suporte de natureza afetiva e cognitiva foi um fator marcante, que aparece em todas as entrevistas, como enfatiza a Prof<sup>ª</sup> Zilene: “E o meu pai eu posso falar que ele não foi um professor, mas foi um educador de almas”.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no conceito de si é ter a autoestima elevada. Os professores colaboradores desta pesquisa são profissionais que apesar de viverem momentos trágicos em suas vidas, conseguiram manter a autoestima elevada. Este fator contribui para uma boa prática pedagógica como a Prof<sup>ª</sup> Marivânia destaca: “Eu sou professora e uma boa professora, porque eu acho que sou uma boa professora. Eu procuro fazer o melhor de mim na sala de aula..”

Outro fator Relevante é o retorno de duas das professoras aos locais que as acolheram no início da formação para desenvolver a atividade pedagógica, como se isso representasse uma vitória e, ao mesmo tempo, uma forma de retribuição por este sucesso àqueles que inicialmente acreditaram no potencial delas:

No meu caso eu até ainda acho que é uma conquista. Na minha situação eu fui bolsista do Prevesti e vivia sempre a perspectiva de futuro e de repente, por iniciativa do pai, eu faço cursinho, eu ganhei uma bolsa e depois me chamaram pra trabalhar neste mesmo curso. Então pra mim eu vou falar assim, foram anos de conquista. O voltar, estar ali, não é só perpetuar, porque se me chamou para voltar é porque reconheceu que eu fosse também dar o melhor de mim ali. Então pra mim é conquista. Eu acho que sou uma pessoa privilegiada no meu ramo profissional, porque me convidaram pra trabalhar.. Então pra mim já é um privilégio, me convidaram pra trabalhar lá. Me chamaram para o Prevesti ( Profª Zilene, 2010).

Segundo Salgado e Millen Neto, que investigaram a imagem do talento docente de professores, um dos aspectos a ser levado em consideração seria o reconhecimento público deste talento, que “se dá na medida em que o sujeito se torna um diferencial frente às relações de trabalho e que torna o sujeito distinto aos olhos dos demais observadores”. (SALGADO e MILLEN NETO, 2009, p. 3)

Desta forma, o(a)s professore(a)s indicados para este trabalho alcançaram o reconhecimento e a valorização de sua atuação docente. Nas análises do perfil pessoal dos professores elencados na pesquisa como talentosos, a categorização de qualidades pessoais ressalta, segundo Salgado de Millen Neto, “a atuação no que se refere ao olhar subjetivo do outro sobre o outro em suas manifestações físicas, cognitivas e afetivas” (2009. p.13). Eu acresceria neste aspecto as manifestações sócio-culturais. Desta forma, este profissional pode ter um olhar diferenciado sobre seus alunos e sobre a participação destes no mundo, pois se o professor percebe o reconhecimento público de seu trabalho, com certeza terá facilidade de acreditar que seus/suas aluno(a)s também possam ser bem sucedido(a)s.

Um aspecto Relevante é que todo(a)s professore(a)s desta pesquisa se mostraram preocupado(a)s com a educação étnico-racial não apenas em momentos esporádicos e comemorativos, mais do que isso, eles acreditam na necessidade de se estabelecer conexões entre saberes. Em trabalho anterior destaquei como a escola tem encarado as atividades de educação étnico-racial de forma folclorizada e pontual, desvelando um cenário que, de certa

forma, responderia às exigências da normativa legal, mas não ocasionam mudanças efetivas nas relações raciais. Assim,

Esta postura pode corroborar a afirmação de Santomé (1995) a respeito da expansão dos “currículos turísticos”, conforme abordado anteriormente. Com isso, a materialização de práticas multiculturais ligadas à questão racial estaria se opondo à posição de transversalização apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais posturas incidem em uma prática que, possivelmente pouco contribui para a formação identitária e cultural que a população negra necessita (GONÇALVES, 2004, p.113).

Tais atividades folclorizadas e a falta de constância nas atividades pedagógicas não fariam mais do que perpetuar os preconceitos e, por isso, não teriam o potencial transformador que deve ter a educação nesses moldes.

Busquei encontrar nas representações sociais dos professore(a)s sobre si e seu trabalho, presentes em suas histórias de vida, elementos que se associam a uma perspectiva educativa voltada às africanidades, a partir do conceito de pedagogia Culturalmente Relevante, pois acredito que, nessas trajetórias aqui relatadas, encontramos referências e raízes para uma ação transformadora das práticas educativas, que mirem às diferenças e à incorporação das muitas culturas que circulam no cenário brasileiro.



**Kuntinkantan.**

Há a necessidade de humildade e serviço.

## CAPÍTULO IV

### OBJETIVAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORE(A)S SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Diante de tais desafios (educação anti-racista), os educadore(a)s brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas destacamos: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta no processo de emancipação social. Estas características apontadas por Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos nos levam a aprofundar ainda mais o entendimento da educação como humanização, como problema social e também pedagógico (GOMES, 2007, p. 109).

O símbolo adinkra aqui utilizado ressalta a necessidade de humildade e de trabalho. Certamente os desafios da Educação atual não são poucos e estas demandas têm exigido do(a)s profissionais mais especialização e estudo, uma vez que o caminho requer a construção de novas posturas diante da indignação com o cenário atual. (GOMES, 2007).

Na parte anterior deste trabalho, preocupei-me com a análise de como a história de vida e as experiências profissionais dos docentes favorecem a construção do conceito de si e contribuem para que eles sejam considerados pela comunidade (acadêmica e militante) como exitosos na implementação da Educação das relações étnico-raciais. Nesta parte, analisarei a transformação da ideia do conceito de si em imagens concretas ou nas práticas pedagógicas destes professore(a)s colaboradore(a)s.

Nos seus estudos, Moscovici denomina um dos elementos da Representação social como objetivação, que para ele “une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI. 2003, p. 71).

Também para Santos, a “objetivação é o processo através do qual o que era desconhecido torna-se familiar. Ela torna concreto o que é abstrato. Transforma um conceito em uma imagem ou um núcleo figurativo.” (SANTOS, 2005, p. 31).

Para Ordaz e Vala “o processo de objetivação analisa as formas através das quais um conceito é objetivado, ou um fenômeno é pensado de forma objetivada, ou seja, adquire materialidade e se torna expressão de uma realidade vista como natural” (ORDAZ E VALA, 2000, p. 88). Assim sendo, ela é a possibilidade de um conceito tornar-se fato, ser uma ação.

Nesse estudo, a análise do processo de objetivação do conceito de si em ações voltadas à Educação das relações étnico-raciais baseia-se na observação e discussão das práticas pedagógicas.

Este capítulo está subdividido em duas partes complementares: na primeira, serão analisadas as aulas observadas durante a coleta de dados da pesquisa. Do número total de aulas escolhi uma, com ajuda do(a)s professor(a)s colaborador(a)s, que representasse seu respectivo trabalho. Na realidade cada um/a dele(a)s apresenta práticas diversificadas com metodologias que se aproximam, por isso a seleção evitou que as atividades fossem repetitivas. Na segunda parte, estão os resultados da roda de conversa realizada com a presença de todo(a)s os(as) professor(a)s colaborador(a)s que receberam previamente e feito a leitura das anotações e análises feitas por mim sobre o acompanhamento de seus trabalhos. A roda de conversa organizou-se em torno da maneira como cada colaborador/a explicava sua prática pedagógica.

#### **4.1 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA**

##### **4.1.1 PROF<sup>a</sup> ANA ROQUE: LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A sala de aula de Ana Roque segue o padrão geral da escola: possui armários embutidos onde ela guarda o material que utiliza nas aulas, a mesa está sempre cheia de cadernos e livros com as atividades do(a)s aluno(a)s, o ambiente alfabetizador - colorido e vasto - com cartazes, gravuras e palavras, o som portátil fica no balcão à disposição para atividades com música e as crianças ficam dispostas em fileiras na maioria das atividades.

A atividade inicia quando a Prof<sup>a</sup> Ana Roque solicita às crianças que, individualmente, se observem atenta e detalhadamente:

*Ana Roque:* Crianças olhem para seus corpinhos. Vejam como você é, os detalhes da sua cor de pele.

Depois ela incentivou as crianças a olharem-se mutuamente. Imediatamente, um olha para o outro e eles fazem vários comentários sobre as diferenças. A professora indaga se foi Deus quem criou todos em suas diferenças. As crianças respondem que “Deus gosta de todos”.

*Profª Ana Roque:* Foi Deus quem criou todos diferentes?

*Crianças:* Não.

*Profª Ana Roque:* Não?

*Criança 1:* Foi sim.

*Profª Ana Roque:* Você acha que Deus gosta mais dela (colega branca) ou dele (colega negro)?

*Criança 1:* Ele gosta de todos.

*Profª Ana Roque:* Deus nos criou baixinho/gordinho, alto/baixo, negro/branco. Cada um na sua diferença. As pessoas da nossa família se parecem com a gente ou com outros?

*Criança 2:* Na minha casa tem foto da minha família.

*Profª Ana Roque:* Então, na foto você vê que as pessoas se parecem ou não?

*Criança 2:* todo mundo tem a mesma cor.

*Profª Ana Roque:* sabe a cor?

*Criança 2:* negra.

*Criança 2:* Já vi um menino que era branco.

*Criança 3:* Minha mãe é branca e o meu pai é negro. E ela tem uma irmã negra.

*Criança 4:* Meu pai é moreninho e a minha mãe é branca.

*Profª Ana Roque:* Esse é um assunto polêmico. É o assunto da mistura de raças. O povo brasileiro é um povo misturado mesmo. Uns são negros, outros brancos e outros a mistura destas raças, mas que também são negros.

*Profª Ana Roque:* Hoje eu trouxe a historinha de umas meninas “diferentes”. São meninas negras que moram em países diferentes do Brasil. Cada uma no seu país vem mostrar para gente as diferenças do lugar onde elas moram.

A partir daí a Prof<sup>a</sup> Ana Roque inicia a contação da história “Meninas negras”<sup>1</sup> utilizando o livro focado em questões de identidade, pertença racial, cultura e aspectos geográficos apresentados de maneira lúdica e apropriadas para as séries iniciais.

O enredo do livro é feito com a participação de três meninas negras: Mariana, Dandara e Luanda que partilhavam do sonho comum de um dia conhecerem a África. A partir de rimas articuladas, elas são apresentadas uma a uma através das características psicossociais. As ilustrações do texto são coloridas e criativas, destacando características físicas das meninas negras sem deformações ou caricaturização das mesmas.

A partir do desejo delas, o livro possibilita a construção de uma imagem de África e delas próprias diferentes dos padrões discriminatórios vigentes, pois o continente africano é apresentado como um lugar de diversidade de fauna e flora de que as crianças negras deveriam se orgulhar por ser de onde vieram seus antepassados. Certamente essa posição influencia na formação identitária tanto de crianças negras quanto brancas que tiverem contato com a obra.

Após o debate e a contação de história a professora pediu que as crianças fizessem um desenho ilustrativo da história contada. Deste modo, durante a atividade que assisti e que relatei nesta pesquisa, testemunhei uma turma de crianças envolvidas com a oralidade, observação, criticidade e produção de registros. A utilização da literatura como fonte para elucidar as discussões relativas à Educação das relações étnico-raciais mostrou-se pertinente para a faixa etária da Educação infantil como apontam as Diretrizes curriculares nacionais para Educação das relações étnico-raciais:

No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais de educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (BRASIL, 2004, p. 38).

Assim sendo, através da observação realizada na sala de aula da Prof<sup>a</sup> Ana Roque percebi que a literatura infantil tem sido a forma como ela inicia as discussões sobre

---

<sup>1</sup> COSTA, Madu. *Meninas negras*. Coleção Griot Mirim. Mazza Edições, 2006.

questões raciais. A literatura tem desempenhado o papel de detonadora do debate com as crianças menores. Equivocadamente alguns/as professore(a)s acreditam que debates sobre Educação das relações raciais deveriam iniciar com crianças maiores, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, pesquisadores como Cavalleiro<sup>2</sup> têm demonstrado que as discussões devam iniciar desde a Educação Infantil, sendo feitas de forma lúdica. Apesar da ludicidade apontada pela pesquisadora, a discussão não deverá perder o teor de resgate da historicidade e da identidade negra.

Entendo que a observação relatada acima seja a exemplificação pertinente à faixa etária da Educação Infantil. A Prof<sup>a</sup> Ana Roque explorou a literatura como instrumento para o debate das relações raciais na sala de Educação Infantil, promovendo conversa sobre questões importantes tanto para crianças negras quanto brancas formarem sua identidade racial.

A prática docente da Prof<sup>a</sup> Ana Roque revela duas importantes dimensões do conceito de si: primeiramente o trabalho dela destaca a importância da construção de uma identidade brasileira a partir da ressignificação da contribuição de África. Munanga (1999a e 1999b) discute a importância da identidade para as relações raciais brasileiras.

Oliveira fez análise da obra deste autor e ressaltou que “a leitura das obras de Kabengele Munanga revela a preocupação com a identidade, especificamente com a dos brasileiros descendentes de africanos ou, nas palavras de Munanga, ‘os africanos da diáspora’”. (OLIVEIRA. 2009, p. 158) Segundo o estudo, a relevância que Munanga dá a identidade reside na aceitação da condição de ser negro e no resgate das tradições africanas perdidas, ou seja, resgatando a nossa africanidade. Oliveira esclarece:

Se o processo de escravidão dos africanos no Brasil nos despersonalizou, nos desumanizou, é urgente pensar nossa identidade, nosso modo de “ser pessoa”, enquanto seres finitos e universalmente reconhecidos por nossas particularidades específicas, mas que, ao mesmo tempo, possuem características que os integram à totalidade, enquanto conceito de humanidade e de universo. Nesse sentido, o pensamento de Kabengele Munanga, mais que voltado aos negros brasileiros, apresenta um projeto que contribui para a formação de uma consciência de si, do outro e da

---

<sup>2</sup> CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil* - São Paulo: Contexto, 2000.

coletividade, de forma a estarem todas essas instâncias integradas. (Id. *ibid.*, p. 159).

Portanto, o trabalho da Prof<sup>a</sup> Ana Roque discute a identidade nacional, na direção apontada por Munanga, como possibilidade transformadora do cenário discriminatório brasileiro e, por isso, objetiva na sua prática pedagógica o resgate das raízes africanas.

Outro elemento da prática docente dela que merece destaque é a aproximação com os preceitos religiosos e a transferência deles para a sua prática, o que pode ser visto por muitos como um equívoco, pois relacionar a sua fé com a sua atuação docente poderia excluir outros grupos.

É histórica a discussão sobre a liberdade de opção religiosa, a separação entre o Estado e a Igreja e a consolidação de uma escola pública laica, universal e obrigatória. Sem a pretensão de esgotar o debate sobre esta questão nesta pesquisa, apenas pontuo a necessidade de que a escola possibilite o encontro com as religiões nas suas diferentes matrizes, evidenciando o caráter sagrado e enfrentando preconceitos e intolerâncias. Ressalto a importância de desmistificação das religiões de matriz africana que historicamente sofreram um processo de desqualificação através da demonização de seus símbolos. Este estudo poderá contribuir para compreensão das religiões de matriz africana como enuncia Santos:

O conhecimento dos fundamentos religiosos como códigos sócio-culturais e parte das referências identitárias dos afrodescendentes, possibilita a compreensão de que não há nem um absurdo nas religiões de matriz africana no Brasil. Em verdade, o que existe mesmo na sociedade brasileira, e de sobra, é eurocentrismo e etnocentrismo. É aí que se produz um entendimento de que a religião certa é aquela que os europeus nos trouxeram, cuja matriz é judaico-cristã. As outras religiões, não são propriamente religiões, mas seitas, expressões de religiosidade, credences, magias e superstições (SANTOS, 2005, p. 14).

As questões apresentadas nas análises da prática docente da Prof<sup>a</sup> Ana Roque são Relevantes para a construção identitária de alunos(as), para que possam superar preconceitos quanto à identidade, à pertença e também à prática religiosa. As relações sociais evidenciam estes conflitos constantemente e a escola deve assumir o papel de questionar posturas racistas e discriminatórias como foi feito pela professora.

#### 4.1.2. PROFº ELIEZER: RE-CONTAR FATOS HISTÓRICOS

O Profº Eliezer entregou uma folha mimeografada, na qual constava um quadro comparativo entre as principais revoltas - malês, cabanagem, farrapos, sabinada e Balaiada - para ser preenchido pelos alunos a partir do livro didático. Ao final da aula, eles foram fazendo a leitura e a análise das respostas dadas.

Movimentos regenciais	Malês	Cabanagem	Farrapos	Sabinada	Balaiada
Local e época					
Motivos					
Participantes					
Fatos marcantes					
Desfecho					

A importância de que o/a professor/a selecione atividades que questionem fatos históricos dados como “verdades” absolutas é destacada nas Orientações e ações para Educação das relações étnico-raciais:

Ao professor/a educador/a, tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar em parceria com seus/suas alunos(as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é Relevante para um entendimento do processo histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional ( BRASIL, 2004, p. 62).

O conhecido esforço histórico de negar e distorcer a herança cultural africana fez com que as disciplinas e conteúdos silenciassem a presença negra nos maiores fatos históricos<sup>3</sup>. A relevância da atividade realizada pelo Profº Eliezer está no esforço em dar visibilidade à atuação negra em movimentos reivindicatórios nacionais. Tal empreendimento questiona preconceitos cristalizados de que o povo negro seria passivo e submisso, principalmente frente ao cativo.

Com a mesma relevância do espírito empreendedor e revolucionário do povo negro é necessário que a prática pedagógica possa reconhecer o *knowhow* africano e afro-

---

<sup>3</sup> Ver Santos, 2006.

brasileiro historicamente negado. Muitos aspectos das ciências considerados como inovadores têm suas origens nos conhecimentos africanos. Assim sendo, o professor deve buscar tais origens para desmistificar a visão de que o povo negro seria sem cultura e sem ciências – o que é outro desafio colocado ao professor(a) que busca romper com a prática eurocêntrica.

Os aspectos procedentes deste tipo de prática pedagógica capacitam o aluno a olhar a história do Brasil não só através da superioridade branca, mas a partir de outras versões que compõem a realidade. A postura eurocêntrica que vigora nos processos de ensino/aprendizagem faz com que a prática pedagógica seja racista, hierarquizante e, conseqüentemente, supressora da consciência histórica negra. Atividades que busquem a visibilidade da contribuição negra para a construção da história propiciam a recuperação da mesma<sup>4</sup> Existe neste caso a preocupação de recuperar a memória cultural negra através das discussões propostas na sala.

A recuperação da contribuição histórica negra invisibilizada pelas relações raciais harmônicas deve ser feita diariamente, principalmente resgatando em fatos históricos, a resistência e lutas negras, mostrando que esse povo, além de não ser subserviente e passivo, foi revolucionário e reivindicador de seus direitos.

Assim sendo, a observação da aula do Prof<sup>o</sup> Eliezer demonstrou a possibilidade de que seja re-contada a história nacional, buscando outras vozes que foram silenciadas ou menosprezadas na composição da identidade nacional. Tal fato pode contribuir imensamente para o reconhecimento das lutas nacionais e influir diretamente na formação da auto-estima do(a)s aluno(a)s, que certamente, poderão contribuir para a valorização do povo negro e, portanto, do aluno(a) negro(a).

Conforme se verifica na prática do Prof<sup>o</sup> Eliezer existem elementos do conceito de si que merecem ser ressaltados, pois ele reconhece as diferenças raciais e tem uma proposta de trabalho com elas na sala de aula. A sociedade brasileira tentou invisibilizar o preconceito e o racismo por muito tempo, mas, a partir do reconhecimento disso, é que

---

<sup>4</sup> A esse respeito ver APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre, RG: Artes Médicas, 1985. \_\_\_\_\_ . Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola básica na virada do século*. Cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. P. 25-43.

algumas atitudes corretivas foram empreendidas, até mesmo na forma de políticas públicas e legislação. Assim, o professor, com clareza da posição preconceituosa da sociedade, avança através de sua posição propositiva. Gomes destaca essa relevância:

Mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática ( GOMES, 2003, p. 77).

O Prof<sup>o</sup> Eliezer busca, no resgate de elementos históricos do povo negro no Brasil, prioritariamente aqueles que envolviam a revolta contra a opressão, uma forma de reconstruir uma história distorcida. Contrariando a representação de um povo negro passivo e submisso, que aceitavam o processo de escravização de forma dócil, a exploração de tais fatos prova que existiram vários movimentos de resistência, entre eles os quilombos, que a história veio desconsiderando como forma e estratégia coletiva de sobrevivência, de resistência e de combate cotidiano, do mesmo modo como tem feito com a violência provocada pelo racismo que o povo negro foi consolidando. Cardoso estudando o movimento negro ressalta:

Com relação a essa idéia que verificamos no documento do Movimento negro – quilombo e resistência ocupam um lugar de centralidade dentro da perspectiva de construção de uma revisão crítica da historiografia oficial. Tanto quilombo quanto resistência podem tornar-se conceitos, com vistas a contribuir para as análises teóricas que buscam fundamentar uma “nova” História do Brasil. Este é o lugar onde a população negra de origem africana, pode desempenhar o papel de sujeito na formação social brasileira. Nesse sentido, estes conceitos que são fundamentais para a compreensão da história do povo negro no Brasil, parecem fundir-se um ao outro (CARDOSO, 2002, p. 62).

A resistência apontada por Cardoso é a que o Prof<sup>o</sup> Eliezer objetiva em sua prática docente ao utilizar os conteúdos disciplinares como ferramentas para recontar a história, buscando na presença do povo negro elementos de não-passividade e liderança na reivindicação de seus direitos, o que, com certeza, contribuirá para a formação identitária transformadora.

#### 4.1.3 ZILENE: RESISTÊNCIA NEGRA

A Profª Zilene, trabalhando com o nono ano do Ensino Fundamental, colocou no quadro fichas com expressões anteriormente trabalhadas com os alunos: quilombo, quilombolas, Zumbi dos Palmares, Dia da consciência negra. Oralmente foi explorando o que os alunos sabiam sobre cada uma das palavras expostas. Após a conversa ela solicita que as filas se organizem para produção de um texto único para cada fila. Ao final da atividade havia seis textos produzidos sobre os temas colocados no quadro. Foram lidos alguns para a sala toda, dos quais cito um:

Quilombo é o lugar onde viviam os quilombolas e o líder era Zumbi dos Palmares que já cansado daquela vida de escravidão decidiu lutar pela abolição dos escravos. Zumbi dos Palmares foi um grande líder. O dia da Consciência negra é uma homenagem a um grande líder negro que lutou a favor da abolição da escravatura. Os portugueses ofereceram uma proposta para o Zumbi dos Palmares e ele não aceitou. Além de servir para homenagear Zumbi esta data serve também para nós podermos refletir sobre a importância dos negros na nossa sociedade. Hoje uma grande parte de nossa cultura, idioma, sociedade e até grandes políticos são negros. Zumbi foi morto e esse dia 20 de novembro é comemorado o dia da Consciência negra ( Felipe, Aristides, Higor, Laura e Fernanda, 2010 ).

O trabalho da Profª Zilene segue a perspectiva apontada pelas orientações para a Educação das relações étnico-raciais que visa discussões sobre a resistência negra:

Compreender os mecanismos de resistência da população negra ao longo da história exige também estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos e das irmandades negras, entre tantas outras formas de organizações coletivas negras. A população negra que para cá foi trazida tinha uma história da vida passada no continente africano, a qual somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência (BRASIL, 2004, p.22).

É possível afirmar que a Profª Zilene buscou, com esta atividade, o resgate de conhecimentos que o(a)s aluno(a)s estavam em processo de construção. A atividade em si deu oportunidade a ele(a)s de expressarem o que já haviam aprendido até aquele momento sobre a resistência negra brasileira na época de escravidão, o que por muito tempo não foi discutido pela escola, pois sobressaía nas representações sociais da população certa passividade do(a)s negro(a)s como escravizados. Com a falta de debate sobre a questão

durante o processo educacional, o pensamento sobre subserviência negra foi cristalizando tais representações.

Acredito que debates como o promovido pela Prof<sup>a</sup> Zilene possibilitam o avanço na construção de representações sobre a presença negra e as formas como o povo negro resistiu à escravização e, dessa forma, contribuem para que os aluno(a)s entendam as relações de poder envolvidas no processo de escravização e descristalizem a ideia de que o(a)s negro(a)s permaneciam em cativeiro sem haver contestação.

Com relação ao conceito de si a Prof<sup>a</sup> Zilene incorpora, tal e qual o Prof<sup>a</sup> Eliezer, a reconstrução histórica da resistência do povo negro. Certamente este é um debate necessário e urgente, pois revela as lideranças negras que não foram reverenciadas pela história.

Com relação ao conceito de si, ela utiliza da metodologia de extrair o conhecimento de seus aluno(a)s indicado pela Pedagogia Culturalmente Relevante e isso é uma forma de respeito aos conhecimentos que eles trazem quando chegam à escola e que serão explorados nas diversas atividades da sala de aula que possibilitem o(a)s aluno(a)s fazerem interconexões com o mundo. Também o fato de ela deixar que o(a)s aluno(a) escrevam livremente sobre a temática possibilita que todos os conhecimentos adquiridos sejam externalizados.

Ladson-Billings revela que uma das professoras entrevistadas em sua pesquisa apresenta

Respeito pelas experiências dos alunos. Em vez de tratá-los como se eles não soubessem de nada e que seu único propósito fosse vir à escola para aprender o que ela quer ensinar, entende o ensino como um processo recíproco. Ao ouvir e aprender com os alunos, dá-se conta da necessidade de repensar e rever o currículo e do que deve fazer com ele ( LADSON-BILLINGS, 2008, p. 71).

Como é possível perceber, a Prof<sup>a</sup> Zilene objetiva a possibilidade de que seus aluno(a)s possuem conhecimentos que são adquiridos independente da escola nas práticas sociais. Assim a professora utiliza deste conhecimento como ponto de partida para seu trabalho e continua a extrair esse conhecimento durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.1.4 MARIVÂNIA: TRABALHANDO A AUTOESTIMA E A IDENTIDADE**

A professora inicia a aula com a contação de uma história, cuja personagem principal era Lelê, uma menina negra de cabelo longo e cacheado que não gostava da sua imagem. Então a professora pegou uma boneca para a qual deu o mesmo nome da personagem e foi passando a boneca de mão em mão na roda. Cada criança pegava a boneca e falava de algo que havia acontecido a ela e que não havia gostado.

Em seguida, a professora pediu para que as crianças fossem para perto do espelho, olhassem-se e descrevessem os colegas. Como fechamento, a professora entregou uma folha mimeografada com a seguinte frase: Espelho, espelho meu... Existe alguém no mundo mais lindo do que eu? As crianças fizeram seu auto-retrato. As orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais trazem dentre seus pressupostos a necessidade de discussão sobre a autoestima das crianças:

Falar em auto-estima das crianças significa compreender a singularidade de cada uma em seus aspectos corporais, culturais, étnico-raciais. As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras (BRASIL, 2004, p. 46).

Pesquisadores como Gomes (2002) tem ressaltado a necessidade de que características físicas, marcadamente da população negra, devam ser debatidas na sua diferença. Historicamente, tais características físicas foram utilizadas como sinais de demarcação de inferioridade, ligadas às características não-humanas e ridicularizadas através de piadas que circulam no senso comum. Ressaltar e dar visibilidade à evidente presença da cultura africana em nosso meio foi um dos motivos desta atividade:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida ao(as) aluno(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente.

Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2004, p.23).

Assim, a atividade realizada pela Prof<sup>a</sup> Marivânia possibilitou aos aluno(a)s desmistificarem os sinais físicos como característica de inferioridade racial. Tal debate promove mudanças na autoestima da criança negra, fator prioritário na formação da identidade das crianças.

Mais um fato Relevante nas observações das aulas da Prof<sup>a</sup> Marivania é quando ela trata da autoestima e de respeito pelo outro. O processo de baixa autoestima do(a) aluno(a) negro(a) é construído no ambiente sócio histórico e reforçado por situações inadequadas no cotidiano escolar, o que pode ocasionar o fracasso e a evasão deste(a)s aluno(a)s. A escola precisa atentar para a necessidade de referências positivas no cotidiano escolar e isso só é viável a partir do trabalho de resgate de memória e ancestralidade. Nas análises de Andrade,

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, 2005, p.120).

Tratando de autoestima, a posição da Prof<sup>a</sup> Marivânia, em consonância com os apontamentos de Andrade, revelam que a prática pedagógica deve reconhecer a memória, a história do povo negro como fio condutor para uma construção identitária. Isso pode transformar consideravelmente as relações raciais na sala de aula para aluno(a)s branco(a)s , mas especialmente para aluno(a)s negro(a)s pois vai desestabilizar estereótipos de inferioridade e certezas de superioridade.<sup>5</sup>

Características de aparência também se ligam à autoestima, assim a professora faz questão de demonstrar que se importa com a aparência pessoal e de seus aluno(a)s. O debate promovido por ela sobre as diversas formas de beleza trouxe à tona a diversidade étnica que compunha a sala. Para se respeitar esta diversidade é necessário que o(a) professor(a) esteja atento(a) para ressignificar estereótipos e ultrapassar padrões

---

<sup>5</sup> Cavalleiro (2000) discute como crianças de educação infantil lidam com questões ligadas a autoetima.

eurocêntricos de avaliação da beleza. Gomes (2002) pesquisou o corpo e o cabelo como símbolos da identidade negra e frisa que:

Durante a realização da pesquisa, tentei compreender como essas pessoas “comuns” pensam a questão da estética corporal negra em um país que, apesar da miscigenação racial e cultural, ainda se apóia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco. Assim, considero que para o negro e a negra, a forma como o seu corpo e cabelo são vistos por ele/ela mesmo/a e pelo outro configura um aprendizado constante sobre as relações raciais. Dependendo do lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática (GOMES, 2002, p. 65).

Desta forma, nas atividades cotidianas com seus alunos, a professora dá importância à autoestima como um dos elementos capazes de promover aprendizado significativo. Além disso, ela transpõe as barreiras do eurocêntrismo para buscar as diversas formas de beleza existentes, ressaltando a imagem do(a) negro(a).

Conforme o verificado nos relatos de observações de aulas do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s, existe a intenção pedagógica de trazer para as salas de aula atividades diversificadas que abordem a Educação das relações étnico-raciais nos seus diversos aspectos, promovendo assim a objetivação de suas representações sociais.

#### **4.2. RODA DE CONVERSA**

Metodologicamente foi importante para esta pesquisa o desafio da roda de conversa, pois foi o momento em que o(a)s professore(a)s colaboradores puderam dizer suas impressões sobre os escritos da pesquisa, feitos a partir das observações das aulas e das entrevistas que serão abordados a seguir. A roda de conversa, que se concentrou na discussão sobre a prática pedagógica e sobre o texto produzido durante a pesquisa, foi permeada por fatos que iam sendo trazidos pela memória do(a)s profissionais. Chego, assim, à materialização da representação social deste(a)s colaboradore(a)s sobre Educação das relações étnico-raciais.

As orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais trazem, nas suas diretrizes, o destaque para a questão curricular na perspectiva do espaço para discussões.

Que o currículo contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças. Tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola (BRASIL, 2004, p.69).

Certamente esta é uma preocupação que se materializa na prática pedagógica e, por isso, tal assunto foi focado na roda de conversa. Assim, questionei aos professore(a)s colaboradores sobre como ele(a)s encaravam o currículo e o planejamento com relação à Educação das relações étnico-raciais, elegendo-a como conteúdo programático. O(a)s professore(a)s colaboradores apontaram para duas fases deste processo. A primeira, o trabalho com a Educação das relações étnico-raciais se dava de forma camuflada, mais a cargo da sensibilidade e da proximidade do(a) professor(a) com a temática, como destaca o Profº Eliezer: “Nós acreditamos nisso e nós não começamos isso hoje. Já tem vários anos que a gente vem trabalhando com isso. Hoje o que é que é; nós temos um facilitador, que tem material, tem livro, isso facilitou, mas nós já acreditávamos nisso. Nós temos essa confiança que nós podemos mudar.” ( Profº Eliezer, 2010). A segunda fase, marcada pela promulgação da Lei 10639/03, é destacada pelo(a)s professore(a)s colaboradore(a)s como o momento de concretude da Educação das relações étnico-raciais, não só para os professore(a)s mobilizado(a)s mas para toda a escola como enfatiza o Profº Eliezer:

Hoje já tem uma facilidade porque de primeiro você tinha que fazer isso fora do planejamento. Hoje os próprios livros didáticos já te oferecem uma condição, de você estar trabalhando as duas coisas juntas. Então hoje eu acho que temos mais facilidades de encaminhar a grade curricular de hoje do que a de antigamente. Basta ter a boa vontade, e essa dificuldade de material didático de grade curricular hoje já não é empecilho. Então hoje essa dificuldades que a gente tinha antigamente, hoje não tem ( Profº Eliezer, 2010).

Mesmo com a facilidade obtida a partir do arcabouço jurídico normativo que marca a segunda fase da atuação do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s, a materialização da lei 10.639/03 ainda não é generalizada. A Profª Marivânia ressalta isso:

Mas nem todos conseguem fazer o que vocês fazem. Por que algumas escolas ainda não trabalham, não implementam a lei 10639? Ela não consegue ainda aderir, fazer com que a lei 10639 seja trabalhada o ano todo. Ela acha que a lei é um conteúdo à parte e é pra trabalhar só na aula de história. Ela não consegue perceber que isso é uma questão de identidade, questão de valorização de sua cultura. Então acha que só na

aula de história é que tem que fazer isso, que tem que trabalhar com a lei. Então na aula de matemática, ciências, inglês ou de artes né? Nas aulas de artes também eles acham que tem que trabalhar a lei 10639, mas fora disso eles não conseguem fazer um parâmetro de trabalhar durante o ano todo com a lei 10639. Eu, Marivânia, percebo isso como supervisora, também na outra escola. ( Profª Marivânia, 2010)

Cabe ressaltar que está é uma preocupação pertinente, visto que as práticas exitosas com relação à implementação da Educação das relações étnico-raciais ainda não são comuns nas escolas. O que se vê comumente é a realização de “trabalhinho de arte, expõe. Não está tendo uma conscientização de valor, uma conscientização que isto é importante, que isto muda a autoestima da criança, isso vai mudar, vai marcar a criança pro resto da vida dela, se ela perceber sua identidade como uma coisa de valor.” (Profª Marivânia, 2010). Essa é uma das preocupações das Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais:

É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo ( BRASIL, 2004, p. 72).

A preocupação com o concretizar da Educação das relações étnico-raciais a partir de atividades constantes e não esporádicas traz à tona outros fatores: não se pode pensar em mudanças no cotidiano escolar sem se pensar em mudanças estruturais, pois estão ligadas às políticas de gestão da escola. A profª Marivânia destaca que a implementação da lei se fará verdadeiramente quando ela conseguir alcançar as discussões nas instâncias de poder da escola e questiona: “Mas e o Projeto Político Pedagógico? Já foi mudado? Isso está no Projeto Político Pedagógico? Está na grade curricular pra serem cumpridas em todas as matérias ou só na matéria de historia?” (Profª Marivânia, 2010).

As questões levantadas pela Profª Marivânia fazem-se pertinentes, pois o debate sobre políticas públicas educacionais se efetivam nas instâncias legais e normativas da escola e são nessas instâncias que a Educação das relações étnico-raciais deve estar na pauta de discussões.

Outro aspecto abordado na roda de conversa foi como o(a)s professore(a)s colaboradore(a)s conseguiram perceber o que o(a)s aluno(a)s estão trazendo da vida deles para a escola, pois uma das características que se supõe necessárias para que o professor seja bem sucedido com relação à implementação desse tipo de educação, na perspectiva da Pedagogia Culturalmente Relevante, seria ver o(a)s seus/as alunos como parte da comunidade e acreditar na capacidade de estabelecerem conexões.

Prof<sup>a</sup> Marivânia diz que vivemos um momento muito tumultuado nas relações familiares e descreve que as reações das crianças são de “trazer cada vez mais pra dentro da escola uma angústia, uma aflição.” Sua avaliação é de que a escola “nem sempre percebe esta angústia, esta dificuldade que a criança está vivendo dentro da vida familiar.” Da mesma forma, ela reconhece a dificuldade da escola de assumir vários papéis sociais, inclusive “ocupando muito espaço que a família deveria ocupar”.

Para o Prof<sup>o</sup> Eliezer é preciso acreditar na bagagem que o(a) aluno(a) traz. O maior desafio para o professor seria instigar: “a gente instigando tem retorno e eu vejo pelos trabalhos que a gente faz. Pra você ter, ideia tem menino que são custosos, quando você leva alguma coisa que é do interesse deles, você vê que ele tem uma bagagem e tem uma boa resposta.”

Para a Prof<sup>a</sup> Zilene o conhecimento prévio do(a) aluno(a), muitas vezes, está encoberto. Seria, para ela, a função do(a) professor(a) dar visibilidade a este conhecimento mostrando aos aluno(a)s que eles são capazes de executar diferentes tarefas. Ela acha que deve acreditar no potencial de seus aluno(a)s e fazê-lo(a)s enxergar a própria potencialidade e diz:

Eu passei a descobrir e tentar despertar o seguinte neles. Eles acham que não têm conhecimento, que não têm bagagem, que eles são vazios. Só pra dar um exemplo, eu pedi pra que trouxessem pra mim nas salas de aula, nos sétimos anos, letras de samba. Ai eu falei o seguinte: vamos ramificar. Dei duas aulas anteriores explicando, falando sobre as várias ramificações do samba e dei a dica: não traz letra muito grande não, traz um samba menor que é mais fácil de você cantar. Nós vamos cantar?! Não, não vamos. Aí, depois de trabalhar com eles, eu falei agora nós vamos parodiar em grupo de quatro. Eles falaram: é, mas a gente não dá conta de escrever, a gente nunca escreveu uma paródia e não vai sair nada aí. Quando eles começaram ali nas primeiras estrofes é que eles foram reparar que eles tinham capacidade, que eles tinham conhecimento, comparando texto, ligando texto ao tema. Você descobre que o conhecimento deles é até maior que o seu, a bagagem que eles trazem, que

eles passam é bem maior do que você imaginava. Então eles são assim, ricos em conhecimento, uma realidade diferente da nossa, esse jeito mesmo de trabalhar o tradicional com abertura ( Profª Zilene, 2010).

Neste exemplo a Profª Zilene demonstra como acreditar no potencial do(a)s alunos é importante para o desenvolvimento das mais diversas atividades no contexto da sala de aula.

Já para a Profª Marivânia, que trabalha com a Educação Infantil, nesta faixa etária o grande desafio do(a) professor(a) é despertar a confiança da criança, é criar um ambiente de cumplicidade, como ela destaca:

Os meus alunos, eu falo com sinceridade por que eu trabalho com Educação Infantil e geralmente eles chegam muito tímidos. Quando eles vão se adaptando, aí eles vão se abrindo e eles são muito sinceros no que eles falam, nos sentimentos que eles demonstram por isso que falo que eles são sinceros (Profª Marivânia, 2010).

Desta forma, o(a)s professore(a)s colaboradore(a)s acreditam que, independente da faixa etária com que se trabalhe e as particularidades decorrentes deste fator, o(a)s aluno(a)s trazem consigo uma bagagem de conhecimento que é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem. A partir do reconhecimento do conhecimento prévio é que o/a professor(a) poderá fazer futuras conexões com outros conhecimentos; sendo esta a base inicial de toda possibilidade de aprendizagem, como argumenta a Profª Zilene:

“A gente sempre procura buscar da realidade deles e cada sala tem uma realidade diferente. Cada turma tem uma realidade diferente, então eu parto daí e são bons os resultados que a gente tem alcançado. E às vezes você tem dó de entregar o trabalho pra um aluno de volta, porque é algo que você queria ficar com ele pra você. Então conhecimento eles têm, só que às vezes eles não acreditam no conhecimento que eles têm”.

Ainda na roda de conversa, perguntei sobre que tipo de atividade pedagógica feita por ele(a)s facilitaria o sucesso de seus aluno(a)s. A Profª Zilene destaca que a maioria do(a)s aluno(a)s têm dificuldade de escrita: “Quando ele tem que colocar no papel ele tem dificuldade no começo, mas você instiga ele e mostra que ele é capaz. Ele consegue”. Completando o pensamento, o Profº Eliezer ressalta:

Tem isso tudo, tem o instigar, o incentivar a leitura, tem a interpretação, o escrever mais, o que acho mais importante, o que faz o trabalho dar certo

é nós acreditarmos no que nos estamos fazendo. Se não existir esse acreditar no que nos estamos fazendo, não vai pra frente. Eu pelo menos acredito. Sei que vocês também por que conheço o trabalho de vocês e acho que nós acreditarmos no que nós temos capacidade de fazer, acreditar nessa causa tá aí o retorno de tudo isso aí ( Prof<sup>o</sup> Eliezer, 2010).

Desta forma, o(a)s professore(a)s colaboradore(a)s demonstram claramente que acreditam no trabalho que fazem, pois têm certeza do próprio sucesso e de seus aluno(a)s. Assim questionei sobre qual seria a filosofia de trabalho que ele(a)s utilizam na prática pedagógica. A Prof<sup>a</sup> Marivânia prontamente destacou que para ela seria “acreditar, agir e buscar e colocar em prática, essa é a minha filosofia”. A Prof<sup>a</sup> Ana Roque completa: “Acreditar no ser humano. E a essência é achar que o ser humano tem jeito, porque muita gente não acredita que o ser humano tem jeito”. A Prof<sup>a</sup> Zilene completa:

Eu concordo com o que as duas falaram acho que o principal é o acreditar. Eu acho que se a gente procurar fazer a nossa parte e nem se preocupar com o que o outro tá falando. Não se preocupar com o que o outro tá achando do nosso trabalho, acho que se eu colher fruto de trinta alunos ou se um pelo menos eu colher um fruto dele, a satisfação é muito grande. Eu acho que é o amor da profissão, então, minha filosofia. É o amor. Se eu amo, eu vou acreditar no trabalho dele e vou acreditar que ele vai alcançar. Então eu concordo com as duas, acreditar, não só acreditar batalhar muito, buscar muito. (Prof<sup>a</sup> Zilene, 2010).

O acreditar que aparece recorrentemente nas falas do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s é o que na Pedagogia Culturalmente Relevante é denominado como acreditar no sucesso próprio e no sucesso do(a)s aluno(a)s.

A invisibilidade do racismo aparece também em um dos comentários da Prof<sup>a</sup> Marivânia, para quem a sociedade tenta invisibilizar as relações raciais preconceituosas existentes:

“O pior é que assim se remetem a nós negros a culpabilidade do racismo. Quando você vai falar na implementação da lei, na importância de se trabalhar o racismo o preconceito na sala de aula, eles viram pra nós e falam: isso é invenção de vocês. Você está inventando, não existe isso mais.” (Prof<sup>a</sup> Marivânia, 2010).

Como abordei no primeiro capítulo deste trabalho, o mito da democracia racial foi, durante anos, responsável pelo entendimento de que a sociedade brasileira teria as relações raciais harmoniosas e sem conflitos. Se de fato existe essa ideia, não haveria necessidade de

debate sobre a questão e, além disso, a pessoa que discordasse da pretensa harmonia estaria inventando o conflito. Assim, segundo a Prof<sup>a</sup> Marivânia, este ainda é um mito que perdura no contexto escolar e que deve ser combatido. Assunto também ressaltado pelo Prof<sup>o</sup> Eliezer quando diz que:

Na escola tem resistência sim, mas só que eu acho que a lei não caiu de pára-quedas. Não caiu, a gente sabe disso. Tem gente que participou, que foi em passeatas, paradas, para chegar onde estamos. A lei foi conquistada agora pra ela ser feito do jeito que a gente está falando, vai depender da gente também bater de frente. Não vai acontecer de um dia para o outro. Mas eu acho que a gente caminhou muito, gente. Não podemos acomodar, mas já caminhamos muito. Pronto não está. Nós estamos em construção. Penso que tenho que aprender mais. Então assim, pra gente que já tem essa mentalidade, tem essa vontade, tem essa bandeira de luta é difícil. E pra quem não está nem aí, pra quem fala que não tem racismo no Brasil, que não tem preconceito, que nós vivemos em uma democracia racial? (Prof<sup>o</sup> Eliezer, 2010).

Com relação às metodologias utilizadas pelo(a)s professore(a)s colaboradore(a)s, notei que ele(a)s têm buscado utilizar formas diversas e lúdicas de práticas pedagógicas. A Prof<sup>a</sup> Zilene, ao relatar uma atividade diz que:

Trabalho assim com reportagem: os alunos trazem o assunto de casa, a gente vai comparar. Às vezes, cinco, seis alunos trazem o mesmo assunto e aí cada um tem o ponto de vista diferente de abordar aquele assunto. Ou então o pai deu uma opinião, a mãe deu uma e ele tem uma e os alunos da sala vão concordar ou discordar. Quando for fazer uma leitura da reportagem deles, pode ler jornal, pode tirar de uma revista, da internet, o tempo é pouco e você tem que trabalhar o conteúdo paralelamente, você tem que abordar o que está acontecendo (Prof<sup>a</sup> Zilene, 2010).

O trabalho interdisciplinar também é apontado como uma alternativa pertinente para a Educação das relações étnico-raciais. O Prof<sup>o</sup> Eliezer relatou que:

“então se torna mais fácil pra trabalhar com as outras áreas, porque a gente pega, por exemplo, o trabalho meu nesse bimestre: os meninos vão ler um texto e vão fazer interdisciplinar com português. Então não é só história, tem a possibilidade de você pegar e falar: olha, vamos desenvolver esse tipo de trabalho com Ciências. Pode trabalhar interdisciplinar. Inclusive eu trabalho. Difícil é, eu sei que é”.

A Prof<sup>a</sup> Zilene diz que se preocupa com aulas diferentes e que nem sempre isso é entendido na escola. Ela relata que

“A escola, às vezes, não está preparada para isso. Então quando a gente vai dar uma aula diferente, eu já aviso na supervisão: Ó! meus alunos vão ter que utilizar o chão. Meus alunos vão ter que arrastar carteira. Porque trabalhar numa sala pequena com mais ou menos trinta e cinco alunos você tem que adaptar muitas coisas. Porque a escola vai falar assim que está tendo bagunça.”

O entendimento de disciplina relatado pela Prof<sup>a</sup> Zilene está ligado ao envolvimento e participação do(a)s aluno(a)s, não ao modelo ligado ao silêncio e à falta de movimento. Ela reconhece a necessidade da oralidade e do movimento nas suas aulas, aspectos ligados à aprendizagem com significado.

As observações de aulas e a roda de conversa demonstraram como os professore(a)s colaboradore(a)s têm objetivado as suas representações sociais na Educação das relações étnico-raciais. O próprio processo da pesquisa foi me ensinando a ter cuidado e zelo com as informações coletadas e com as contribuições dadas por cada professor(a) colaborador(a), pois havia o receio de censura dele(a)s em ver seus trabalhos expostos a opinião pública, bem como de me reconhecer nas histórias de vida e nas práticas pedagógicas deles.

Tais práticas aqui relatadas trazem consigo pequenas ações cotidianas e intencionais que buscam reverter a lógica racista e excludente, pois tais profissionais têm consciência da sua importância na transformação do ambiente em que vivem, como diz a Prof<sup>a</sup> Zilene:

Nós somos responsáveis pela mudança destas turmas. Então nós estamos começando. Tem muita coisa a ser feita, a luta vai ser árdua. O preconceito existe desde que a criança nasce. Isto é a sociedade brasileira, é assim. A gente está começando a mudar agora com estas turmas nossas. A gente vai colher frutos que eles vão reproduzir isto na casa deles (Prof<sup>a</sup> Zilene, 2010).

Os argumentos apresentados até aqui estão relacionados à objetivação do conceito de si presente nas práticas pedagógicas do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s desta pesquisa, preconizadas pela Pedagogia Culturalmente Relevante. Tais argumentos esclarecem sobre a postura destes profissionais.

Fica claro que estes profissionais têm confiança e acreditam em si e em suas práticas, portanto, na potencialidade de seus aluno(a)s, o que advém de uma identidade firmemente construída, mesmo frente a tantas adversidades que tiveram em suas vidas. Assim, suas práticas refletem suas histórias de vida, pois baseia-se na capacidade de estar sempre me busca do conhecimento e da superação de dificuldades, procurando contribuir

para que seus aluno(a)s também construam suas identidades. Desta forma, ele(a) não têm medo de ir de encontro a todas as adversidades pessoais e profissionais, tendo como potencialidade a resistência.

Como a epígrafe deste capítulo alerta, existe a necessidade de entendimento da educação como processo humanizador, que não observa passivamente o processo hierarquizante e inferiorizante que as relações raciais têm produzido historicamente, mas cria alternativas que possibilitam aos aluno(a)s negro(a)s e branco(a)s experienciarem uma postura mais democrática.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não poderia trazer as considerações sem o último símbolo africano deste trabalho, que representa basicamente o amor e a harmonia. Da mesma forma, retomando a música do início do trabalho, acredito que a “caçada de mim” não finaliza aqui, mas como todo trabalho acadêmico tem o seu “prazo de validade”, tenho que encerrar este estudo, embora continue a busca de mim e principalmente, na busca de um mundo mais harmônico no sentido da equidade conflituosa.

Neste estudo o objetivo foi compreender como a história de vida e as experiências profissionais de professores/as possibilitam construir o conceito de si e contribuem para que sejam considerados pela comunidade (acadêmica e militante) como exitosos na implementação da Educação das Relações étnico raciais através de pressupostos da Pedagogia Culturalmente Relevante.

Foi possível perceber que o(a)s professore(a)s colaboradore(a)s têm histórias de vida semelhantes tanto das dificuldades como nos encaminhamentos para resolvê-las. Ficam evidenciadas em cada relato a “garra” e a luta para superar obstáculos que poderiam atrapalhar o crescimento pessoal. Contudo, esses profissionais conseguem avançar e construir uma carreira docente respeitada tanto pela comunidade acadêmica como militante.

Também ficou explícito que o acolhimento e o estímulo recebidos pelos entrevistados por parte de algumas pessoas fizeram com que tivesse coragem para superar as adversidades recorrentes. Foram essas pessoas que acreditaram no potencial transformador de cada um deles e muitas vezes estimularam quando nem ele(a)s próprio(a)s acreditavam. Entre os fatores estimulantes destaco também a presença dos movimentos negros, pois foi onde, de forma direta ou indireta, ele(a)s buscaram acolhimento pessoal, elementos para composição de sua identidade através da compreensão do racismo e as formas de combatê-lo.

Pode-se inferir que ter a identidade étnica racial definida interfere na prática docente desses profissionais. Superar as representações sociais veiculadas na sociedade sobre o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a não existência do racismo são fatores que mobilizam estes profissionais em sua atuação. Entendo que o reconhecimento identitário faz-se necessário não apenas para os/as profissionais da educação negros/as.

Independente da pertença racial, a formação identitária é relevante, pois contribui para a sensibilização quanto à temática e para uma educação que mire à superação de preconceitos. Além disso, os papéis estabelecidos hierarquicamente para negros(as) e brancos(as) no nosso país têm de ser questionados, visando caminhos de superação das injustiças discutidas no decorrer deste trabalho. Assim sendo, independente da pertença racial, alunos(as) e professores(as) necessitam questionar as ideias preconceituosas representadas socialmente através de uma reconstrução da história contada até então na ótica eurocêntrica.

As contribuições dadas pelos(as) professores(as) colaboradores(as) para este trabalho no aspecto da identidade racial evidenciam-se em cada história de vida, em como estes buscavam sua identidade para solucionar as adversidades que se apresentaram em suas trajetórias de vida.

Outro fator que a pesquisa evidencia é que é necessário ao profissional da educação que ele ultrapasse o momento de reconhecimento da diversidade e que se mobilize para a concretização das atividades relacionadas à Educação das relações étnico-raciais. É esta postura que mobiliza e desafia o(a) profissional(a) docente a compreender e criar estratégias pedagógicas para abordar o assunto, como forma de problematizar o racismo vigente, o que se configura como um desafio, principalmente pelo resgate da cultura local que é marcada profundamente por elementos da africanidade.

As entrevistas mostraram, nesse sentido, que os(as) professores(as) colaboradores(as) têm este reconhecimento e mobilização sobre Educação das relações étnico-raciais sublinhados em suas práticas. Fica evidente nas entrevistas como os(as) professores(as) colaboradores(as) priorizam atividades que busquem o resgate histórico da contribuição africana para a cultura brasileira, a importância dos movimentos de resistência à discriminação e discussões sobre todos os aspectos que possam contribuir para que os(as) alunos(as) construam suas identidades em novas bases de conhecimentos sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Mostram, portanto, a força e a potencialidade do conceito de si nos processos educativos que mirem à problematização das questões raciais e na busca de caminhos para uma educação igualitária fundamentada nas diferenças e seus valores.

Acredito que as análises validam a excelência acadêmica apresentada como critério na pesquisa. Os(as) professores(as) colaboradores(as) têm reconhecimento de colegas e dos

militantes com relação aos trabalhos por eles(as) desenvolvidos(as) com relação à Educação das relações étnico-raciais.

Os resultados sinalizam também para compreender que em relação à objetivação do conceito de si dos(as) professores(as) colaboradores(as) materializam-se na crença de sucesso tanto pessoal quanto para seus(as) alunos(as).

Os dados da pesquisa mostraram que as práticas docentes dos(as) professores(as) colaboradores(as) desmistificam dificuldades apontadas para o trabalho com a temática. Eles(elas) se utilizam de metodologias simples, porém contemplam a temática de maneira enfática e cotidiana. Acredito que o compromisso assumido por eles(elas) com relação ao tema é o que proporciona tanto a continuidade quanto qualidade deste trabalho.

Entendo que as representações sociais dos(as) professores(as) colaboradores(as) são construídas na/pela vivência social e experiência profissional, que pode inspirar outros profissionais a se empreenderem na possibilidade de implementação da Educação das relações étnico raciais. Podem, da mesma forma, ampliar as reflexões pertinentes à formação docente.

Para (não) finalizar este trabalho, gostaria de mencionar que certamente a pesquisa não conseguiria esgotar todas as possibilidades inauguradas a partir das histórias de vida e do conceito de si que cada professor(a) colaborado(a) trouxe para o trabalho. Contudo, acredito que as discussões apresentadas sejam suficientes para alertar da necessidade de repensar o papel da escola como fonte de afirmação de identidade a partir do trabalho com as diversas culturas presentes na sociedade.

Da mesma forma, evidencia a necessidade de reconhecimento da cultura local, onde a cultura negra tem ampla participação, para posteriormente ir alargando para conhecer a universalização cultural. Tratar a cultura negra não de forma folclorizada ou hierarquizada, mas abrindo a possibilidade de resgate das africanidades que apesar dos constantes ataques, continua presente em nosso meio.

É preciso compreender que o desenvolvimento do (a) aluno (a) está, entre outras coisas, diretamente ligado à crença da possibilidade de ser sucesso. O (a) professor (a) que acredita no potencial de seus (suas) alunos (as) tem grande probabilidade de sucesso nos seus empreendimentos pedagógicos e nos resultados de aprendizagem como indica a Pedagogia Culturalmente Relevante.

Mesmo frente a numericamente poucas propostas que se têm se efetivado no cotidiano escolar, a urgência da implementação da Educação das relações raciais se faz evidente. Contudo, são ações que transformam e resistem pois,

Quem cede a vez não quer vitória. Somos herança da memória. Temos a cor da noite. Filhos de todo açoite. Fato real de nossa história. Se o preto de alma branca pra você. É o exemplo da dignidade. Não nos ajuda, só nos faz sofrer. Nem resgata nossa identidade (Jorge Aragão, compositor).

Certamente as experiências relatadas neste trabalho têm relevância por estarem em posição oposta em relação a um quadro de profissionais da educação que, majoritariamente apresenta dificuldades de concretização da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Os professores colaboradores apresentam a possibilidade de sucesso na prática pedagógica baseado nos pressupostos da Pedagogia culturalmente relevante.

Na realidade, o potencial transformador deste(a)s profissionais transcendem a aplicação da educação das relações raciais. Parece-me que a forma de trabalho deste(a)s professore(a)s prestam-se como incentivador para educadores como um todo. Ao mesmo tempo em que a prática do(a)s professore(a)s colabore(a)s contribuem para discussão da educação das relações étnico-raciais, ela provoca quem lida com a educação em geral quando indigna-se com o fracasso escolar e acredita no sucesso, além disso, almeja todas as ações de seu trabalho tendo-o como norte das ações. Seguindo este pensamento Ladson\_Billings e Henry (1999) destacam que:

Do mesmo modo, o estudo sistemático e intensivo da pedagogia libertadora africana fornece oportunidade de melhoria aos professores dos alunos em geral...O que pode ser apreendido com essas professoras culturalmente relevantes pode ser usado na preparação dos professores para uma diversidade contextual ( LADSON-BILLINGS e HENRY, 1999, p. 59)

Em tempos em que a educação é aferida nas mais diversas formas de avaliações, sistêmicas ou não, constatamos que o fracasso com relação à aprendizagem fica cada vez

mais evidente<sup>1</sup>. A educação está se tornando espaço do fracasso. Quando temos exemplificadas práticas exitosas, isso fortifica o pressuposto que a educação tem a possibilidade de ser basicamente para promover o crescimento e a aprendizagem.

O trabalho do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s demonstra também ser fruto de militância. Militância no sentido de transformação da prática docente em um ato transformador de suas vidas e de seus alunos(a)s. São profissionais que se empenham na realização de seu trabalho e o sucesso de seus aluno(a)s tornam-se seu sucesso próprio.

O(a)s professore(a)s colaboradore(a)s são militantes na medida em que se apropriam da Lei 10.639/03, que é resultado de um processo histórico dos movimentos negros. A referida lei e suas diretrizes curriculares são proposições didáticas que seguem os apontamentos da militância envolvida neste processo<sup>2</sup>.

Em outras palavras, o(a)s professore(a)s colaboradore(a)s ao conseguirem tornar a lei realidade em suas práticas docentes, estariam oportunizando práticas militantes. A lei poderia se tornar inócua caso não houvessem profissionais envolvidos com sua materialização. A prática dos professore(a)s colaboradore(a)s pode ser considerada prática de militância.

Certamente os avanços relacionados à educação das relações étnico-raciais não poderiam ter evoluído em suas discussões, proposições e práticas sem a impulsão da militância. Contudo, pode-se questionar: é possível vislumbrar uma efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais para além da militância? Seria possível transcender a prática pedagógica pessoal para estar circunscrito no projeto político pedagógico das escolas?

Precisamos ter alternativas para que a implementação da educação das relações étnico-raciais que não fiquem restritas à apenas alguns profissionais que assumiram a prática baseada nos pressupostos de uma pedagogia culturalmente relevante. Caso apenas isso aconteça, tal fato pode comprometer a continuidade da discussão sobre as relações

---

<sup>1</sup> Não entrarei aqui no mérito da discussão sobre as formas de avaliação escolar. Apenas entendo que os diversos movimentos avaliativos têm revelado resultados que desnudam as precariedades de aprendizagem do processo educacional.

<sup>2</sup> Vale a pena ressaltar aqui a participação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que compôs o Conselho Nacional da Educação e foi a porta-voz dos movimentos negros na materialização das diretrizes curriculares.

raciais. Se um profissional envolvido seja afastado de suas funções o processo de materialização da educação das relações étnico raciais poderá ser interrompido.

Arroyo considera que o combate ao racismo tem sido feito através de ações educativas e, na sua concepção, o pensamento que vigora neste posicionamento é que as ações corretivas do racismo têm visto a escola como a redentora. Seria o espaço pra sanar problemas culturais e morais do preconceito. Desta forma, a pesquisa deveria buscar estratégias de combate a esse imaginário racista e centrar esforços em pesquisas sobre o livro didático e a cultura escolar. Já a formação docente, nesta perspectiva, deveria primar pelo reconhecimento e respeito à diversidade. Assim, as ações desta postura vêm provocando mudanças como a produção de novos materiais e a incorporação da temática na formação inicial. Mas, para o autor, é preciso avançar mais:

Os avanços havidos na formação de uma pedagogia multirracial ficaram a cargo da boa vontade de coletivos de educadores e educadoras. Faltam políticas e intervenções de Estado, com caráter compulsório de políticas públicas. Pressionar o campo legal e as políticas públicas é uma frente que vem sendo priorizada pelo movimento negro, indo além de estratégias de convencimento dos docentes e dos produtores de material didático. Sem dúvida, é central intervir na superação do imaginário racistas e preconceituosos que ainda existem no sistema escolar, porém o racismo tem raízes mais profundas e vai além dos imaginários pessoais e sociais. Traduz-se em uma permissibilidade legal que penetra até nas escolas, se traduz em uma história omissão do Estado e ausência de políticas focadas, afirmativas. Colocar o foco das intervenções nesses campos revela estruturas racistas onde são urgentes ações mais compulsórias (ARROYO, 2007, p. 114).

O modo de pensar de Arroyo sobre o combate ao racismo no contexto escolar deve assumir uma dimensão política que deve intervir no ordenamento legal e nas políticas públicas. Desta forma, pensar em consolidação de práticas de educação das relações étnico-raciais não pode ser apenas um trabalho isolado ou militante, deve comprometer as estruturas de poder.

Entendo que as desigualdades e discriminações são frutos das relações sociais e repercutem diretamente na escola, as políticas públicas educacionais devem atentar para a necessidade de linha de financiamento específica para atender as demandas relativas à Educação das relações raciais no cotidiano escolar.

Penso que o financiamento poderia subsidiar a formação docente inicial e continuada e a produção de material didático apropriado. É um trabalho que envolve a sociedade como um todo, como apontam as diretrizes curriculares nacionais:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL. 2004, p.13).

Com este entendimento, as relações étnico-raciais para efetivarem no projeto político pedagógico e ao mesmo tempo não limitar-se a atuação de alguns profissionais envolvidos, deverão ter as condições necessárias para sua concretização. Estas condições devem ser permitidas por políticas públicas condizentes com a tarefa de mudar conceitos pejorativos já tão enraizados na sociedade brasileira.

Tal mudança de postura da escola passa pelo constante diálogo com pesquisadores da temática que poderão fornecer subsídios teóricos e reflexivos para se repensar as relações étnico-raciais brasileiras. Bem como, fortalecer o diálogo com os diversos movimentos negros que nas suas lutas de resistência têm produzido formas de re-contar a cultura africana e afro-brasileira com a postura e reconhecimento deste conhecimento.

Concordando com Arroyo, acredito que outro aspecto a ser considerado é o da escola caracterizada estruturalmente pelo seu perfil hierárquico, seletivo e racializado. Para combater isso é necessário re-pensar a escola que não seja igualitária e universalista, mas que possa dialogar com a diversidade e combater o racismo. Isso requer intervir em estruturas e nas lógicas do sistema escolar:

Chegando a este terreno das estruturas e lógicas estruturantes do sistema escolar, teremos de voltar à questão nuclear: em que aspectos seria urgente um diálogo entre a pedagogia multirracial, popular e escolar? Diríamos como orientação mais geral que a pedagogia multirracial e a

popular teriam que trazer o diálogo para as bases racistas e excludentes em que historicamente se configuraram. Não começar por levar ao debate das escolas aspectos pontuais por mais prementes que sejam, mas ir construindo através de políticas públicas, junto com o pensamento educativo e as pedagogias escolares e docentes, as bases em que assentar outra pedagogia escolar traduzida em novas lógicas que permitam o diálogo com a pedagogia multirracial e popular. Que permitam a superação dos imaginários e condutas, mas, sobretudo que cheguem e desmonte as lógicas, rituais e estruturas produtoras e reprodutoras do trato seletivo e excludente dos coletivos tratados de forma desigual devido a sua diversidade étnico-racial (ARROYO, 1999, p.118).

Apresentando neste trabalho professore(a)s colaboradore(a)s que têm uma prática educativa militante e acreditando na possibilidade de que a discussão/prática da educação das relações étnico raciais possam avançar para questionar/modificar as estruturas e lógicas estruturantes da escola, espero que novas pesquisas sejam desenvolvidas e que estas possam colaborar para a construção de uma escola mais receptiva às diferenças e, em especial a criança negra.



### **Gye Nyame**

Exceto Deus.

Símbolo da imortalidade, da onipotência e da supremacia de Deus. Onipresente no Gana, é de longe o mais popular para uso em decoração, uma reflexão sobre o caráter profundamente religioso do povo ganês.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABDALA, M, SOUZA E SILVA, J C, MOTA, S M C, AMARO, L A S. As representações de futuros professores sobre o trabalho docente: os labirintos da formação inicial. *V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre representações sociais*. Brasília: 2007.

ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lucia Maria A, SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em Representações Sociais: Proposições teórico Metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima e ALMEIDA, Leda Maria. *Diálogos com a teoria da Representação Social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

Alves-Mazzotti, Alda Judith. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não trabalhadores e de seus professores. In: MENIN, M S e SHIMIZU, A M. *Experiências e representações sociais: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: casa do Psicólogo, 2005.

ANDRADE, Ildete P. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre, RG: Artes Médicas, 1985.

ARROYO, Miguel. Os Coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio e LEÃO, Geraldo. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.11-37.

\_\_\_\_\_. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.

ASANTE, Afrocentricidade: Notas sobre uma disposição disciplinar. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino Fula*. São Paulo: Palas Athenas: casas das Áfricas, 2003.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos afro-asiáticos*, ano 24, nº 2, 2002, p. 247-73.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANT, Leonardo (org). *Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de orientação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF*. Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sed/arquivos/pdf/Fundef/manualfundef.pdf>. Acesso em 17 Mai. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*. Campinas: ano 23, n. 79, 2002, p.125-162.

CANEN, Ana. A Formação de professores: diálogos das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro: v.5, n.17, out/dez., 1997, p. 477-94

CARDOSO, Marcos Antonio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A tolerância como virtude. *Revista da USP*. São Paulo: n. 1, mar/mai 1989, 2006.

CARVALHO, José Alberto de; WOOD, Charles. A Demografia da Desigualdade no Brasil, IPEA. *Folha de São Paulo*, 08 ab., 1995, Cotidiano, Caderno 3, p. 5.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Racismo e antiracismo na educação*. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. GT 08, *Cadernos da ANPED*, 2005.

COSTA, Madu. *Meninas negras*. Coleção Griot Mirim. Mazza Edições, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola básica na virada do século*. Cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. P. 25-43.

CRUZ, Manoel. *Alternativas para combater o racismo segundo a Pedagogia Interétnica*. Salvador: Núcleo Cultural afrobrasileiro, 1989.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscara branca*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERREIRA, M de M e AMADO, J. *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodscendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FINCH III, Charles S. e NASCIMENTO, Elisa. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-70.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

GIROUX, Henry A. e SIMON, R. Popular Culture and a critical pedagogy: everyday life as a basis for curriculum knowledge. In: McLAREN, P e GIROUX, H. *Critical pedagogy, the state, and a cultural struggle*. Albany: State University of New York Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Por uma Pedagogia e Política da Branquidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: nº 107, jul. 1999.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, mai-ago 2003, p. 75-85.

\_\_\_\_\_. *Corpo e Cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese (doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2002

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. *A mulher negra que vi de perto*. O processo de construção de identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio e LEÃO, Geraldo. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. *A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2004.

HASENBALG, Carlos, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Editora UFMG/Iuperj/Ucam, 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1992.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Sacramento: Bertolucci, 2007.

JESUS, Regina de Fátima de. *Mulher negra alfabetizando. Que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?* UNICAMP, Tese doutorado, 2004.

JOAQUIM, Maria Salete. *O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis Vozes, 2008.

JUNIOR, Djalma Ribeiro. Educação e libertação na perspectiva africana: em busca da excelência acadêmica. In: *Educação, africanidades e diversidade étnico-racial: perspectivas para a formação de professor(es)*. GT 21 Afro-brasileiros e Educação. Mini-curso Anped 2008.

LADSON-BILLINGS, Glória. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem sucedido de crianças afro americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_ e HENRY, Annette. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora Africana nos Estados Unidos e Canadá. In: TRINDADE, AZOILDA e SANTOS, Rafael. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999., p. 33-62.

LIBÂNIO, José Carlos - *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Ivan Costa. *As propostas pedagógicas do movimento negro no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação Popular afro-brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros-NEN, 1999 (Série O pensamento Negro em educação, nº 05).

.LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. V. 1. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*. Campinas: n.64, set. 1998.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEIHY, José Carlos S. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEMMI, Albert. *Portrait du Colonisé*. Paris: Payot, 1973.

MORAES, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 493-504, set./dez. 2007.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. In: FARR, R e MOSCOVICI, S. *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues, PAIXÃO, Lea Pinheiro (orgs). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed UFMT, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: Cadernos PENESB. *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. OLIVEIRA, Iolanda (coord). Niterói: Intertexto, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

MOYSÉS, Sarita M. Affonso. Leitura e apropriação de textos por escravos e libertos no Brasil do século XIX. *Educação & Sociedade*, n. 48, p. 200-213, ago. 1994.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Cultura em movimento*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2008. (Série O Pensamento Negro em Educação)

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2009. (Série O Pensamento Negro em Educação)

NÓVOA, António. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educ. Pesqui. [online]. 1999, vol.25, n.1, pp. 11-20. ISSN 1517-9702. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> . Acesso em: 07 de agosto de 2010.

OLIVEIRA, Eliana de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. Relações raciais e Educação: recolocando o problema In: *Negros, territórios e educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000. (Série O Pensamento Negro em Educação)

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Africanidades e Educação: Ancestralidade, Identidade e Oralidade no Pensamento de Kabengele Munanga*, 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009

\_\_\_\_\_. *Descendo à Mansão dos Mortos... o Mal nas Mitologias Religiosas como Matriz Imaginária e Arquetipal do Preconceito, da Discriminação e do Racismo em Relação à Cor Negra*, Dissertação (Mestrado em Educação), FEUSP, São Paulo: 2000.

ORDAZ, Olga e VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A S e OLIVEIRA, D C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Eduardo França. Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América Portuguesa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICA, NAÇÃO E EDIÇÃO, Belo Horizonte, 2003. *Anais...* Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

PAIXÃO, Marcelo, ROSSETTO, Irene, MONTOVANELE, Fabiana e CARVANO, Luiz (orgs.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PAULA, Benjamin Xavier de. Juventude negra, educação e mercado de trabalho. In: PAULA, Benjamin Xavier de (org). *Relações de trabalho e processos de exclusão na sociedade contemporânea: raça, gênero e geração*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e Educação de negros. *Cadernos Cedes*, n. 32, Campinas: 1993.

\_\_\_\_\_. A escola como espaço de reflexão: atuação no campo das relações étnico-raciais. In: *Negros, territórios e educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000. (Série O Pensamento Negro em Educação).

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Jane P (org). *O conhecimento cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SALGADO, Simone da Silva e Millen Neto, Álvaro Rego. *Talento Docente: Imagens de Significação, Valorização e Reconhecimento*. 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009.

SANDER, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, Universidade Federal Fluminense, 1984.  
SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Erisvaldo P. *A Educação e as religiões de matriz africana: motivos de intolerância*. 28ª Reunião anual da ANPED. 2005.

SANTOS, Ricardo Ventura, BORTOLINI, Maria Catira, MAIO, Marcos Chor. No fio da navalha: raça, genética e identidades. *Revista USP*, São Paulo: n. 1, mar/mai. 1989.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO, CED, 1995.

\_\_\_\_\_. Ideologia do embranquecimento. In: LIMA, Ivan C. (Org). *As idéias racistas, os negros e a educação*. n. 1, Florianópolis: NEN, 1997.

SILVA JR., Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Maria Aparecida. Formação educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BERNARDES, Nara Maria Guazzeli. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, Porto Alegre:, ano XXX, n. 1, 2007, p. 53-92.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – Dilemas e possibilidades. *Cadernos Cedes*, 32, Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. *Negros, territórios e educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000. (Série O Pensamento Negro em Educação)

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 151-168.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*. Campinas: ano 23, n. 79, ag. 2002. p. 65-6

\_\_\_\_\_. MOREIRA, Antonio Flavio. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKIDMORE, T. In: MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SODRÉ, Muniz. Apresentação. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.25-27.

SOLIGO, Ângela Fátima. O preconceito racial no Brasil: Análise a partir de objetivos e contextos. Tese doutorado. 2001

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SOUZA, Irene Sales. Os educadores e as relações interétnicas na escola. In: *Negros, territórios e educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000. (Série O Pensamento Negro em Educação)

SOUZA, Regina Maria de e GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e sociedade*. Ano 23, n. 79, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 9, p. 73-108, jan./jun. 2005.

VILLALTA, Luiz Carlos. *Reformismo ilustrado, censura e práticas de leitura: usos do livro na América portuguesa*. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1999. 553 p.

**ANEXO I**  
**ROTEIRO DA ENTREVISTA LIVRE**

1. Conte a sua infância.
2. Como foi a sua escolha pelo magistério?
3. De que forma ocorreu a sua formação docente?
4. Você viveu alguma situação de preconceito racial? Como enfrentou isso?
5. Como você definiria um bom professor?

## ANEXO II

### ROTEIRO DE PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA

1. Eu queria falar um pouquinho do que vocês sentiram quando leram o texto que enviei sobre as entrevistas que vocês me deram. Porque uma coisa é você falar uma coisa e outra é você ler o que outra pessoa escreveu do que você falou. Queria que vocês falassem um pouquinho disso o que sentiu quando leram?
2. Essa parte vai ficar na pesquisa no conceito de si. É baseado no trabalho da pesquisadora Gloria Ladson-Billings feito nos EUA e ela o chama “Guardião de sonhos” um estudo bem sucedido de crianças afro americanas. Nós vamos conversar do que a gente pensa disso. O que vocês acham que os nossos alunos estão trazendo da vida deles para escola? Qual conhecimento que aluno tem de mundo?
3. Agora eu queria saber que tipo de coisa que vocês fazem que facilita o sucesso de seus alunos? Ou êxito dos alunos?
4. Então se a gente for pensar nisso, qual seria a filosofia de ensino?. Vocês são professores exitosos. Qual seria esta conceituação de uma filosofia de trabalho?
5. Bom uma coisa que é delicadíssima é a questão do currículo. A gente tem um currículo, uma grade curricular, as disciplinas eleitas. A gente tem toda uma estrutura da escola que de certa forma, como diz a própria grade curricular prende a gente numa estrutura né?. Como vocês conseguem lidar então com este currículo oficial e tentar criar um currículo paralelo que trate da questão da adversidade da educação étnico-racial. Como vocês fazem pra conseguir cumprir o currículo e conseguir contemplar a educação étnico-racial?
6. Na fala de vocês eu achei um ponto em comum em todas elas. Um ponto me chamou a atenção. É a questão da volta à origem. Todos vocês saíram de uma perspectiva, mas voltaram à origem de uma forma ou de outra, tentando como se fosse dar um retorno para aquele lugar que te ajudou a construir, que te instigou a sua própria formação. O que vocês pensam disto?
7. Cada um teve uma influência, uma pessoa que o marcou, que incentivou. Aí eu fiquei pensando, será por quê? Não eram pessoas militantes de movimentos sociais,

mas ela tinha uma preocupação com a educação, com a formação e eu chamo isto de voltar ao refúgio. Todos vocês têm a educação como uma força. E estas pessoas que tiveram a influência na vida de vocês, foram pessoas que também mostraram que a educação seria o caminho prá fazer mudança na vida. Eu queria que vocês falassem um pouquinho. Vocês têm esta consciência que tiveram pessoas que empurraram, espetaram?

8. Gostaria que vocês falassem de algum aspecto que não levei em consideração nas perguntas, mas que vocês pensam ser importante.

## ANEXO III

### ATIVIDADES: AULAS MARIVÂNIA

ITUIUTABA, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_  
NOME \_\_\_\_\_  
PROFESSORA \_\_\_\_\_

#### HISTÓRIA:

#### O CABELO DE LELÊ VALÉRIA BELÉM



Lelê não gosta do que vê. Queria saber de onde vinha tantos cachinhos em seu cabelo.

Joga o cabelo para um lado, puxa pra cá e nada do cabelo ficar liso e arrumado. Então resolveu procurar a resposta em um livro que falava sobre países africanos.

Lelê vê no livro vários cabelos iguais ao seu e percebe que pode arrumá-lo de vários jeitos: puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, batido, rodado. São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!

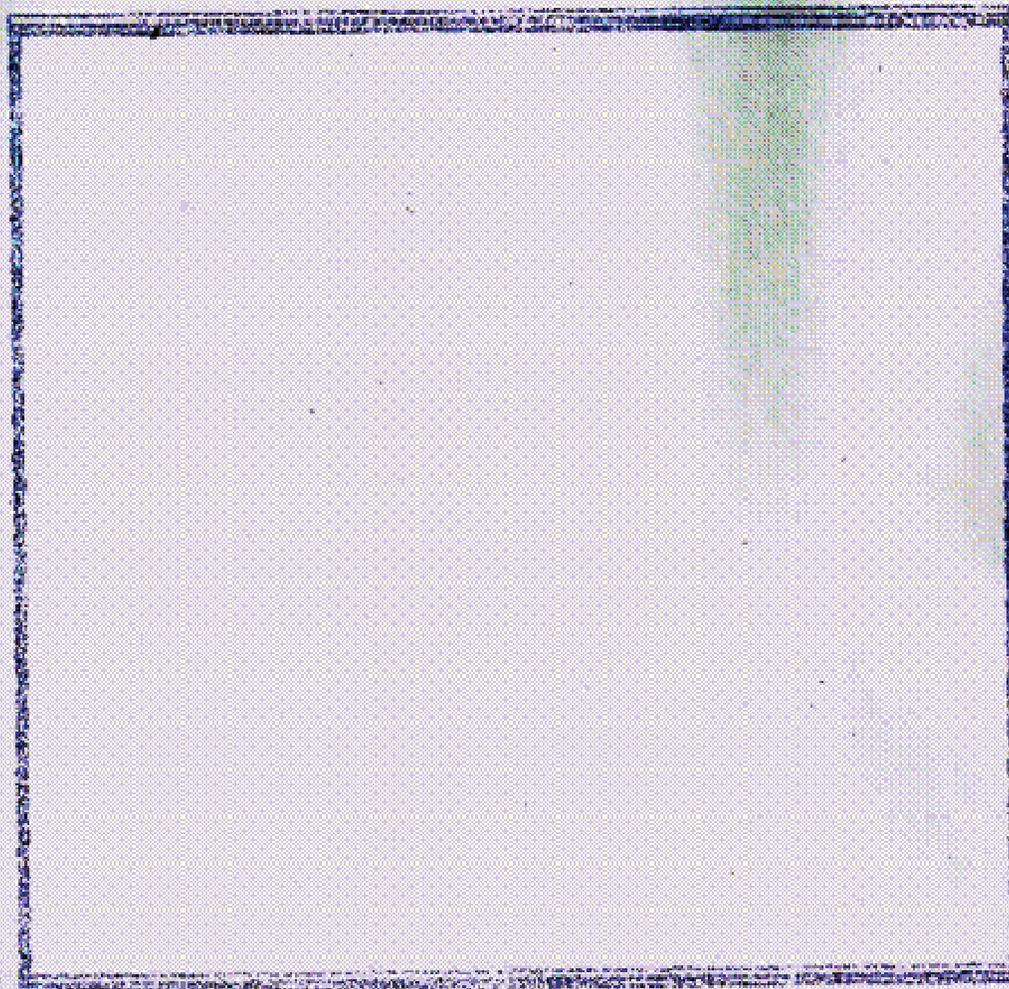
Agora, ao se olhar no espelho, gosta do que vê, descobriu a beleza de ser como é. **LELÊ AMA O QUE VÊ.**

ITUIUTABA, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_  
NOME \_\_\_\_\_  
PROFESSORA \_\_\_\_\_

**"ESPELHO, ESPELHO MEU EXISTE  
ALGUÉM MAIS LINDA(O) DO QUE EU?"**

**Leia a ma o que vê,  
e você também ma o que vê?**

**Vá até o espelho e observe suas  
característica, como você é  
e faça um lindo retrato seu**



ANEXO IV  
TEXTO PROFª ZILENE

11

O Ilho de Comoreira tem uma harmonia com grande lido negro que lida a favor da religião da comunidade, pertencendo a uma população organizada de líderes, e já não aceita.

Não se usou para chamar a atenção de uma tarefa para os poderes e feitos sobre as potências da região na zona <sup>cidade</sup> de uma grande parte de uma cultura, educação, sociedade, e de grandes poderes, etc.

Embora é a língua onde vivem os quilombolas e o lido na Lumbi de palmar, que já tinha causado disputa, e se acordou e decidiu lutar pelo alívio da situação, e consequentemente Lumbi dos Palmares foi um grande lido.

Lumbi dos Palmares lutou muito. Os colonos portugueses fizeram uma proposta ao Lumbi mas ele não aceitou. Por isso, Lumbi foi morto. O mês dia 20 de novembro, é realizado o dia da Consciência Negra.

Selma nº 11

Arístides nº 6

Higor nº 13

Laura nº 19

Somália nº 10

tilbra