



UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental: um estudo de
caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho

Quezia Marinho de Oliveira Brito

RIO DE JANEIRO

2009



UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental: um estudo de
caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho

Quezia Marinho de Oliveira Brito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO

2009

B862 Brito, Quezia Marinho de Oliveira.
Diversidade étnico-racial no ensino fundamental : um estudo de caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho / Quezia Marinho de Oliveira Brito, 2009.
135f.

Orientador: Maria Elena Viana Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Diversidade étnico-racial.
3. Alunos afro-descendentes. 4. Discriminação racial. 5. Educação inclusiva. I. Souza, Maria Elena Viana. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.115

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem como foco os estudos de questões raciais que permeiam o cenário educacional envolvendo reflexões sobre currículo formal, currículo praticado e formação do educando com o intuito de percebermos como acontece a valorização da diversidade étnico-racial, sobretudo no que se refere aos discentes afro-descendentes, em uma escola erguida sobre um Sítio Arqueológico onde habitavam os índios Tupinambás no Município de Araruama. Traz também subsídios sobre os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pautados na Lei 10.639/2003, então alterada pela Lei 11.645/2008, pois entendemos que não é aceitável valorizar uma cultura em detrimento de outra. A pesquisa foi realizada a partir de um trabalho de campo envolvendo estudo de caso, pesquisa bibliográfica e análise documental em conformidade com as características de uma pesquisa qualitativa. Concluiu-se que a educação escolar não pode prescindir de trabalhar com base nos ditames da Lei 10.639/2003 para que os alunos afro-descendentes se identifiquem como possuidores e produtores de cultura. Acredito que um estudo contendo tais proposições possa ter efetiva relevância social, pois pode sugerir caminhos para o favorecimento de uma sociedade menos hierarquizada e que respeite e valorize as diferenças.

Palavras-chaves: Diversidade étnico-racial, educação escolar, discriminação racial; afro-descendente.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the state of racial issues that permeate the educational scene involving reflections on the formal curriculum, practiced curriculum and training the student in order to realize how true appreciation of the ethnic-racial diversity, especially with regard to Afro-descendants students in a school built on an archaeological site where the Indians lived in the city of Tupinambás Araruama. It also offers subsidies on the study of history and culture African-Brazilian and African 10.639/2003 ruled by law, then amended by Law 11.645/2008, because we feel it is acceptable to value one culture over another. The survey was conducted from a field study involving a case study, literature search and review documentation in accordance with the characteristics of a qualitative research. It was concluded that education can not do work based on the dictates of the law 10.639/2003 for students to African descendants identify themselves as owners and producers of culture. I believe a study containing such propositions can have effective social relevance, it may suggest ways of facilitating a less hierarchical society which respects and values differences.

Key words: ethnic-racial diversity, school education, racial discrimination, African descent.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
Justificativas.....	14
Minha trajetória no colégio como aluna, como profissional e pesquisadora	20
Procedimentos Metodológicos.....	23
CAPÍTULO 1	
A CONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NO BRASIL	31
Reflexões sobre o histórico da discriminação racial	31
Mito da democracia racial	32
Ser negro e tornar-se negro	34
A desigualdade racial na escola	38
CAPÍTULO 2	
COLÉGIO MUNICIPAL HONORINO COUTINHO: ESPAÇO EDUCATIVO PRIVILEGIADO PARA O ESTUDO DAS QUESTÕES RACIAIS	42
Chegada e fixação da população afro-descendente no município de Araruama	42
História do 2º Distrito de Araruama (Morro Grande)	44
O significado do Colégio Honorino Coutinho no contexto da história do 2º Distrito de Araruama (Morro Grande).....	46
Características intrínsecas ao Colégio e Sítio Arqueológico.....	47
Composição do quadro de funcionários.....	50
Quantitativo de alunos da Unidade Escolar baseado na cor da pele.....	50
Atividades do Projeto Resgatando nossa história, preservando nossa cultura.....	52
Itens destacados para os estudos da cultura indígena.....	53
Considerações acerca dos descendentes de indígenas do município de Araruama.....	56
A nova proposta pedagógica do colégio.....	56
CAPÍTULO 3	
A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO.....	61
O currículo escolar na visão de alguns teóricos.....	62
Currículo, cultura e relações de poder.....	64
Seria o currículo um elemento norteador para a (res)significação do espaço escolar?.....	66

Exemplos de contribuições de movimentos sociais para alterações curriculares.....	73
O currículo formal e a reprodução da discriminação racial: omissões de prescrições do currículo.....	74

CAPÍTULO 4

DESAFIOS E AVANÇOS DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR PESQUISADO.....	81
Perfil dos professores entrevistados para a pesquisa.....	81
Análise dos questionários aplicados aos alunos.....	90
Perfil dos alunos selecionados para responder os questionários.....	91

CAPÍTULO 5

A INFLUÊNCIA DA LEI 10.639/03 NO PLANEJAMENTO CURRICULAR PRATICADO NA ESCOLA.....	100
Histórico da Lei 10.639/03.....	100
A Lei 10.639/03 e a formação inicial e continuada de professores.....	101
A defesa da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na educação escolar e entraves à sua implementação.....	102
Formação de professores	104
Considerações acerca da formação de professores da escola pesquisada - professores entrevistados.....	105
Formação de professores e a questão racial.....	106
Observações assistemáticas.....	110
Situando o trabalho com a cultura africana na escola – “Projeto Brasil africano: desvelando a importância do continente africano na formação do povo brasileiro”.....	112
Currículo praticado em função do desenvolvimento do Projeto Brasil Africano.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS.....	131

INTRODUÇÃO

“...a parte mais bela e importante de toda história é a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distingue entre si, merecem igual respeito.

[...]. É o reconhecimento universal em razão dessa radical igualdade, ninguém, nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação pode afirmar-se superior aos demais”.

(Fábio Konder Comparato, 2005)

A discriminação racial presente em nossa sociedade envolvendo afro-descendentes¹ e indígenas tem sido alvo de reflexões e discussões no cenário político-social e educacional brasileiro e se configura como um fato passível de ser debatido, via educação, pelo fato da instituição escolar se consolidar como um espaço plural, sendo composto pela diversidade étnico-racial, sendo esta uma condição da natureza humana, onde a diversidade não significa necessariamente desigualdade. Cada um dos grupos que contribui para a formação da sociedade brasileira têm histórias, saberes, culturas e línguas diversas.

Entretanto, a relação entre cultura, raça e racismo passa despercebida para a grande maioria dos sujeitos envolvidos na dinâmica da educação escolar. O ocultamento dessa relação reforça o mito de que todos os grupos raciais vivem em harmonia, escondendo um dos graves problemas de nosso país que é a discriminação racial.

Abrir espaços para o debate sobre o processo de socialização humana, ou seja, sobre as relações étnico-raciais² tão problemáticas na sociedade atual e na escola, com o intuito de se buscar transformações significativas nas práticas pedagógicas, na formação do educador e educando e respostas para muitas questões ainda sem respostas no que se refere às interações

¹ O termo afro-descendente foi usado ao longo da pesquisa com base na concepção de Ferreira (2004) que nos leva a entender como uma categoria que inclui tanto as pessoas consideradas negras como as consideradas mestiças.

² O termo étnico-racial pode ser interpretado segundo a concepção de Ferreira (2004) com o propósito de nos esclarecer que raça e etnia não são sinônimos. Raça é uma categoria referenciada em termos biológicos enquanto que etnia refere-se a uma classificação de indivíduos, em termos grupais, que compartilham uma única herança social e cultural (costumes, idioma, religião e assim por diante) transmitida de geração a geração, portanto considerada como uma categoria relativa a aspectos culturais. (...) Assim, membros de grupos raciais diferentes podem pertencer a um mesmo grupo étnico e membros de grupos étnicos distintos podem pertencer a um mesmo grupo racial.

sociais, é um desafio a vencer pelos educadores comprometidos com a transformação da sociedade hierarquizada³ que subordina um grupo em detrimento de outro.

Nas complexas conjunturas social, econômica e cultural que vêm se delineando face ao mundo globalizado, não podemos perder de vista os mecanismos discriminatórios como a falta de estudos acerca da diversidade étnico-racial, falta de políticas sociais, falta de diálogo sobre racismo⁴, preconceito racial⁵ e discriminação racial⁶, que vêm tornando o sistema escolar excludente e antidemocrático.

No que tange às questões raciais, sempre que existir a possibilidade das pessoas se transformarem, sensibilizarem, mudarem suas práticas, transpor obstáculos em prol de mudanças positivas e significativas no cenário educacional e na sociedade, já é uma vitória, que não se encerra em si, mas, é um caminho a trilhar, fundamental para a conquista histórica do reconhecimento da atuação democrática dos educadores, educandos e outros sujeitos sociais na luta contra a discriminação racial.

No atual contexto em que estão inseridas as políticas educacionais, pensar a diversidade étnico-racial significa somar avanços para o exercício da cidadania, numa sociedade pluriétnica, formada por afro-descendentes, brancos e índios.

A escola comprometida com um trabalho educacional contra-hegemônico e antagônico que vai de encontro à consciência de superioridade quanto aos valores da cultura dominante, não pode silenciar-se diante de situações geradoras das desigualdades raciais que,

³ Referimos ao conceito utilizado por Souza (2006) no qual a sociedade hierarquizada é definida como aquela onde as relações de poder e de dominação se mostram não somente pela subordinação econômica de um grupo a outro, mas, também por uma relativa subordinação cultural.

⁴ O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial por meio de sinais tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado, um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma crença particular como única e verdadeira. Ver: GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

⁵ O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença ou de uma etnia. (...) Inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. O preconceito como atitude não é inato, é aprendido socialmente. A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Ver: GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

⁶ A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55).

via de regra, estigmatizam os afro-descendentes e indígenas, com maior ou menor ênfase, como se estes fossem inferiores. Pelo contrário, sua postura precisa ser de denúncia e combate, problematizando tais questões entre os sujeitos que dela fazem parte. Logo, o seu papel no desenvolvimento das relações humanas, nos estudos e reflexões de conflitos étnico-raciais torna-se cada vez mais importante, pois, em sua cotidianidade travam-se atitudes envolvendo diferentes linguagens, ações, livre arbítrio, valores e crenças que influenciam as relações interpessoais no desenrolar do processo educativo.

Os estudos étnico-raciais começaram a ganhar mais destaque no ano de 1995, com as comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, quando foi realizada em Brasília no dia 20 de novembro, a Marcha Zumbi. A partir desses acontecimentos, o governo brasileiro criou um grupo de trabalho interministerial para discutir políticas públicas para a população afro-descendente.

Outro acontecimento sustentador de tais estudos foi a promulgação da Lei 9.394/96, Art. 26 § 4º, ao definir que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Posteriormente, tivemos em 2001 a realização da III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, onde o Brasil se fez presente e participou das discussões. Ademais, a conferência marca o reconhecimento por parte da ONU, da escravização de seres humanos negros e suas conseqüências como crime contra a humanidade, o que fortalece a luta desses povos por reparação humanitária.

O ano de 2005 também foi notório quanto às articulações de reflexões envolvendo as desigualdades raciais. Foi declarado pelo governo federal como o “Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial”. Uma de suas mais importantes realizações foi a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, ocorrida de 30 de junho a 2 de julho, em Brasília. Ela foi precedida de Conferências Regionais em todos os Estados. Segundo informações da SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial), as conferências movimentaram aproximadamente 90 mil pessoas em todo o Brasil. Participaram da Conferência Nacional, 963 delegados, 365 convidados, 672 convidados não credenciados, representantes governamentais e da sociedade civil, convidados e autoridades nacionais e internacionais.

Nessa ótica, consideramos também outro salto favorecedor dos estudos em tela, a promulgação da Lei 10.639/03 que altera a lei 9.394/96 Art. 26 e torna obrigatória, nos

currículos dos níveis fundamental e médio, em estabelecimentos oficiais e particulares do país, a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Destacamos ainda que decorridos quase cinco anos da Lei 10.639/03, é promulgada a Lei 11.645/08 que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena alterando a referida lei, mas sem substituí-la.

A demanda dos movimentos sociais em favor dos afro-descendentes, há décadas vinha exigindo a consolidação da Lei 10.639/03, pois, a implementação desta visa a valorização e o respeito às pessoas afro-descendentes, à sua cultura, à sua descendência africana e à sua história.

Neste sentido, a Lei 10.639/2003 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira que foram tão nefastas para a população afro-descendente. Embora reivindicadas pelo movimento social negro, chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre estes, os afro-descendentes.

A Lei 11.645/08, da mesma forma que a Lei 10.639/03, também pode ser reconhecida como um instrumento contra a ordem vigente, por elencar em suas entrelinhas que os currículos escolares precisam ser repensados e readaptados, para que seja trabalhada na escola a Cultura Afro-Brasileira, Africana e a Indígena. Acreditamos que com a implementação destas leis, se abrirão possibilidades nas instituições escolares para o desenvolvimento de estratégias que visem à valorização da diversidade humana.

Várias publicações atuais⁷ mostram que diversas instituições da sociedade como ONGs, Ministério da Igualdade Racial, Movimentos Sociais e Universidades tomam

⁷ Publicações da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) ver: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Cadernos PENESB - EDUFF (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira) ver: V. 1 a V. 8. Cadernos CEAP (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas). CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial), órgão colegiado de caráter consultivo e integrante da estrutura básica da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), criado pela Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2004, tem por finalidade propor, no âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase à população negra e outros segmentos étnicos, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e reduzir as desigualdades, inclusive no aspecto econômico e financeiro, social, político e cultural ver: Relatório de Atividades 2005 – Promoção da Igualdade Racial.

iniciativas para buscar subsídios que apontem para a desigualdade racial na sociedade brasileira e buscar ações para combatê-la.

Frente ao cenário de extremas desigualdades e discriminações, observamos que no cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os preconceitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre os professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas no seu fazer pedagógico que impedem a realização de uma educação que erradique tais práticas.

Segundo Munanga (2008) são várias as formas de concretização da discriminação no cotidiano escolar:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (MUNANGA, 2008, p. 46)

A escola e sociedade, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceitos de formas diversas, hierarquizou culturas, silenciou-se diante de situações que fizeram/fazem seus alunos alvos de discriminações, sobretudo os afro-descendentes e indígenas. Portanto, embora não caiba à educação escolar, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover estratégias, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação do quadro atual que ainda inferioriza afro-descendente e índios.

Conforme a Lei 10.639/03, a superação da desigualdade étnico-racial presente na educação escolar, nos diferentes níveis de ensino, requer a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. No entanto, o que se vê é a desvalorização e o desrespeito à diversidade quando nos deparamos com escolas que desconsideram a diversidade de seus alunos ao privilegiarem, ainda, um currículo eurocêntrico, ao enfatizar saberes pautados na ideologia dominante.

Nesse sentido, compreender a realidade desses alunos, apresentar propostas pedagógicas de trabalhos na escola não deve ter como meta questões desenvolvidas de forma estanque, sem sistematização, como as datas comemorativas, folclore e assuntos que venham surgir de imediato na mídia e logo são silenciados. Ao contrário, deve-se essencialmente

reconhecer que esses sujeitos trazem em suas histórias de vidas realidades e experiências culturais, políticas e sócio-econômicas das quais a escola não pode prescindir. Os afro-descendentes e indígenas precisam ter suas histórias resgatadas e identificarem-se como possuidores e produtores de diversos conhecimentos.

Acreditamos, então, que para impactar as estruturas de dominação ancoradas sobre o racismo e sobre a falsa noção de superioridade branca é imprescindível que o sistema de ensino assegure políticas educacionais voltadas para o combate da discriminação racial e valorização da diversidade étnico-racial e que a escola contemple, no currículo formal⁸, no currículo praticado⁹ e no projeto político-pedagógico, a sistematização dos estudos sobre relações étnico-raciais fazendo prevalecer uma concepção de educação como prática social e educação para libertação como aponta Freire (2003), onde a prática educativa é uma dimensão necessária das práticas social, produtiva e cultural.

Segundo o autor:

Enquanto prática social, a prática educativa em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso fenômeno exclusivamente humano. A existência humana não tem o ponto determinante de sua chegada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os “materiais” que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a possibilidade que implica necessariamente a liberdade que não receberam, mas que tiveram de criar na briga por ela. (FREIRE, 2003, p. 65 - 66)

A partir da citação, podemos inferir que a prática educativa é um ato humano que se consolida na interação social. Ao nos referirmos à educação para libertação, este mesmo autor nos ajuda nesta compreensão ao descrever:

A educação para libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. (...) A libertação se dá na história e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua non*. Neste sentido, a natureza ética desta luta política tem tal importância que não pode ser menosprezada o mínimo que seja. É tão ingênuo pretender a superação das situações concretas de dominação através de puros discursos moralistas quando é

⁸ Utilizamos o termo referindo-nos a concepção de CARVALHO (2005) que aponta o currículo formal ou currículo concebido no Brasil como aquele que se concretiza nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em documentos que expressam projetos políticos pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional (planos/propostas estaduais ou municipais) e em nível local (da escola).

⁹ Referimo-nos ao currículo praticado como toda atividade educativa desenvolvida pela escola e para maiores esclarecimentos nos debruçamos na definição de CARVALHO (2005) que explicita que o currículo praticado é o currículo vivido que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar.

estreito e mecanicista. Distorção é negar o caráter ético desta luta. Caráter que não pode e não deve ser negado, mas pelo contrário, que fundamenta a própria luta. (FREIRE, 2003, p. 92)

Embora Paulo Freire, em suas publicações, reporte, prioritariamente, aos conflitos de classes e à relação destes com a educação, consideramos relevante a forma como são explicitadas as suas concepções sobre educação enquanto prática social. Valemo-nos de alguns pontos de vista de suas concepções para contribuir com nossas reflexões sobre a dimensão da educação para a formação do educando, mesmo sabendo que as questões raciais brasileiras estão para além dos conflitos de classes, uma vez que existe racismo dentro das próprias classes.

Entendemos que, analogamente aos conflitos de classes, os conflitos existentes em nossa sociedade devido ao preconceito racial, deixam visível que o dominador tenta impor sua cultura a outro(s) grupo(s), como se o(s) outro(s) fosse(m) inferior(es), levando-o(s) à marginalização. Sob a ótica de Paulo Freire, nos conflitos de classes, ocorre um ocultamento da verdade, imposição esta, por parte do grupo considerado dominador que se vale da negação do outro.

Observamos que, de modo semelhante, nos conflitos envolvendo relações raciais, também há ocultação do valor de um grupo, de sua cultura em detrimento de se fazer valer o prestígio da cultura do outro e, neste caso, a eurocêntrica é a cultura que é imposta pelo dominador.

Coloca-se em voga, a necessidade de pensarmos na função social da educação e nos motivos que levam uma instituição e/ou educador assumir práticas pedagógicas discriminatórias, reforçando a exclusão daqueles que já são excluídos dos seus direitos de cidadãos. É inconcebível, nos dias atuais, não lutarmos para que a educação trilhe caminhos que vão ao encontro de um fazer educativo não discriminatório.

Ainda dialogando com as idéias de Freire (2005):

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas,

será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. (p.7 - 9)

Freire (2005) argumenta que a educação precisa colaborar para a reflexão dos dominados, para que estes busquem conquistar os seus caminhos de libertação. O que é importante para nosso argumento, é considerar que no contexto das relações raciais, a educação escolar pode contribuir para desmistificar as tramas da dominação que são impostas aos afro-descendentes e indígenas, possibilitando que internalizem uma imagem positiva de si próprio.

.Justificativas

Pela minha experiência como professora orientadora educacional, ao atuar em uma Escola da Rede Municipal de Araruama, denominada Colégio Municipal Honorino Coutinho, percebi que havia poucas reflexões que envolviam o preconceito, racismo e a discriminação racial e vários estereótipos em relação à população afro-descendente. Temáticas pertinentes a estas questões pouco entravam em destaque nas discussões em sala de aula e até mesmo nas discussões das reuniões pedagógicas das quais participavam a direção, equipe técnico-pedagógica¹⁰ e professores.

Observava que era destacada na proposta pedagógica dessa escola, relações étnico-raciais que, via de regra, privilegiavam o eurocentrismo e a valorização da cultura indígena pelo fato da escola localizar-se num Sítio Arqueológico onde habitavam índios tupinambás.

No entanto, ao analisar tal realidade escolar, é notório que a maior parte dos discentes matriculados são afro-descendentes e conforme levantamento de dados exigidos pelo Censo 2009 (Educa-Censo)¹¹ quanto ao quesito cor, a maior parte (428) se auto-declara como pretos e pardos; uma parte menor (110) se auto-declara brancos; somente quatro discentes se auto-declaram indígenas, cinco se declaram de cor amarela e aproximadamente um quarto (178) do total de alunos (725) não se auto-declaram¹². Sendo a maioria dos alunos afro-descendentes, e em se tratando de espaço escolar, estes não ficam à parte de serem alvos de discriminação

¹⁰ A equipe técnico-pedagógica é formada por orientadores educacionais, orientadores pedagógicos e supervisão escolar.

¹¹ Censo solicitado anualmente pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura.

¹² Vide quadro no capítulo II.

racial, advindas, sobretudo, dos demais educandos e também dos educadores, que de forma ingênua ou não, permitem perpassar pela sala de aula, assuntos e práticas pedagógicas com ideologias racistas.

Esta constatação nos leva a perceber que as práticas educativas desenvolvidas na escola pesquisada precisam ser organizadas, tendo como parâmetro o seu alunado que, conforme os dados do Censo 2009, é composto pelas três etnias¹³, até porque, ao considerarmos que a escola já inclui na proposta pedagógica os estudos de valores culturais e históricos pautados na cultura européia e indígena, por que não incluir os estudos dos valores culturais e históricos dos afro-descendentes, em conformidade com a Lei 10.639/03 de forma sistematizada e permanente?

Tal questionamento surgiu tendo como base a realidade do processo educativo desenvolvido na escola pesquisada. Frente a essa realidade, nos indagamos: como os professores podem romper com as concepções já cristalizadas e estereotipadas na escola, e na sociedade, a respeito dos afro-descendentes? De que forma os professores, enquanto mediadores de processos de transformação na escola, podem atuar contra o preconceito racial e pela promoção da igualdade racial?

Estas questões tornam-se pertinentes no sentido de pensarmos e propormos a formulação de novas estratégias a serem contempladas no currículo escolar e em um projeto político-pedagógico que considere e valorize a diversidade de todas as ordens presentes no âmbito escolar e/ou sociedade, tendo como embasamentos itens descritos na Lei 9.394/96 Art.26 § 4º, na Lei 10.639/03, na Lei 11.645/08 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, V.10, que traz a Pluralidade Cultural como um Tema Transversal, na lei 3.198/00 que institui o Estatuto da igualdade racial e na Constituição Federal de 1988 no caput do Art.5 que diz: todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade e à igualdade (...).

Na formulação de novas estratégias, percebemos que é necessário saber focar situações relativas às diferentes culturas dos afro-descendentes, brancos e índios, trabalhando

¹³ Etnia é um termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. Se falarmos somente em raça ficamos presos ao determinismo biológico, a idéia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela Biologia e pela Genética. Ver: GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão in: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

a diversidade, considerando que todos pertencem à mesma natureza humana e que têm a possibilidade conjunta de compartilharem saberes, sem cristalizar hierarquização de raças e culturas.

Portanto, é necessário assegurar que a cultura dos afro-descendentes e indígenas, que sempre estiveram em segundo plano, sejam resgatadas, valorizadas e apresentadas como um dos eixos de suas identidades étnico-raciais. Isto significa referências de visibilidade e valorização de suas origens, suas culturas, suas religiosidades e sua auto-estima.

Cabe destacar que a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas, mas que não se prende apenas à cultura, envolve também, os níveis sócio-político e histórico.

Como nos adverte Gomes (2005), a discussão sobre identidade é permeada de complexidade e usos diversos quando somamos a ela adjetivos como social, afro-descendente, juvenil, profissional, entre outros.

A mesma autora nos esclarece que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indicam traços sociais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

A identidade não é algo taxativo, unificado e construído desde o nascimento. É definida historicamente, e não biologicamente. Nesse sentido, entendemos que a temática da diversidade étnico-racial tangencia a formação da identidade e pode ser vinculada aos estudos do currículo, à história das sociedades, à formação dos educandos, à formação dos professores e à concepção de educação para libertação. Entretanto, é necessário salientar que, além de se tratar de um tema que inquieta cada vez mais pesquisadores na área da educação, trata-se principalmente de uma temática que aborda questões atuais que emergem de um contexto político-social.

Partimos da compreensão da instituição escolar como um espaço plural na sua constituição étnico-racial e política que não se finda em si mesmo, mas que ao exercer seu fazer pedagógico, produz ideologias capazes de influenciar os sujeitos permitindo-lhes inserção na sociedade ou exclusão.

Desta forma, defendemos que a escola se coloque como uma instituição passível de trabalhar tais questões com vistas a reconhecer a existência da discriminação racial, racismo e do preconceito racial, conclamando os educadores a desenvolverem estudos, conteúdos e metodologias para superar atitudes racistas e preconceituosas em relação aos diversos grupos sociais, sobretudo os afro-descendentes e indígenas, visando a inserção satisfatória de todos na sociedade.

Tendo em vista as exigências da Lei 9.394/96, Artigo 26 § 4º e da Lei 10.639/03, é fundamental que a escola pesquisada deixe de focar somente a diversidade racial no que se refere, principalmente, aos brancos e indígenas e começar a perceber as desigualdades raciais que atingem com menosprezo os afro-descendentes e passar a construir caminhos para combatê-las. E a possibilidade de encontrar novas respostas se circunscreve na luta por uma educação que segundo Munanga (2008) seja capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. (p.13)

Nesta perspectiva, faz-se necessário buscar práticas educativas que desmistifiquem tais mitos, práticas essas que possibilitem a escola oferecer uma educação de qualidade, uma educação como ato de liberdade engendrado em um processo educativo de qualidade.

Segundo Freire (2005):

A qualidade da educação é a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados, nem dos favorecidos. Isto porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas (...). Educação e qualidade são sempre uma questão política. (FREIRE, 2005, p. 42- 43)

Nesses parâmetros, coloca-se em xeque a questão da qualidade no processo educativo. Qualidade para quê? Qualidade para quem? Pensar politicamente sobre qualidade em educação significa questionar o currículo formal e o currículo praticado, formação e atuação do educador e educando que, por vezes, podem contribuir para produzir e reforçar relações dominantes de poder que inferiorizam o outro.

Buscar soluções para essas questões, não é trabalho apenas em favor dos alunos afro-descendentes, representa um trabalho em favor de todos, quer sejam pessoas afro-descendentes, brancas ou indígenas, garantindo a estes a compreensão e o exercício do respeito e valorização das diferenças.

A problematização desse estudo, portanto, pauta-se na seguinte indagação: como o Colégio Municipal Honorino Coutinho, situado num Sítio Arqueológico onde habitavam os Índios Tupinambás, trabalha a diversidade étnico-racial, no que se refere aos discentes afro-descendentes, considerando que os mesmos correspondem a 58 % do total das matrículas?

Em decorrência, temos como objetivo geral:

- Compreender, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, como a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize as diferenças étnico-raciais.

E como objetivos específicos temos:

- Caracterizar uma escola pública municipal de Araruama, situada num Sítio Arqueológico onde habitavam os Índios Tupinambás, enfocando o trabalho pedagógico desenvolvido nessa escola concernentes às questões raciais;
- Identificar no currículo praticado se existem práticas pedagógicas que são desenvolvidas com o objetivo de preservar e valorizar a cultura da população afro-descendente;
- Perceber se a implementação da Lei 10.639/03 provocou mudanças no planejamento do currículo escolar, abrindo espaços para reflexões e ações sobre as questões étnico-raciais.

Acreditamos que os objetivos da pesquisa são pertinentes no sentido de estarem relacionadas aos processos educacionais concretizados nas práticas pedagógicas que contribuem ou não para a exclusão social.

Cabe ressaltar que, a partir do ano de 2001, assiste-se nessa escola a um empenho não só de discutir as diferenças étnico-raciais no espaço escolar, mas de tornar a educação escolar um momento efetivo de reflexão, valorização e respeito às diferenças. Porém, as discussões voltadas para as questões raciais foram vinculadas aos estudos da cultura indígena inicialmente em 2001 e, a partir de 2008, os estudos da cultura afro-brasileira e africana começaram a ganhar destaques paralelamente aos estudos das outras culturas.

Essa constatação reforçou o meu interesse em realizar um estudo que tivesse como eixo de análise e investigação a diversidade étnico-racial referente à população afro-descendente e como ela estava sendo trabalhada no currículo praticado do segundo segmento

do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) do colégio em tela, ou seja, como o colégio tem avançado para oferecer uma educação que favoreça aos discentes afro-descendentes a construção de sua identidade.

A escolha para pesquisar nesse segmento de ensino deve-se ao fato de que nos últimos quatro anos atuei como orientadora educacional nesse segmento onde a clientela é composta por adolescentes e jovens, com faixa etária compreendida entre dez e dezoito anos. Em diversos momentos que tive acesso a esse grupo de educandos, pude perceber que no cotidiano escolar aconteciam atitudes preconceituosas e racistas de forma velada e materializada. Até mesmo em diferentes momentos e com frequência, os alunos, individualmente ou em grupo, chegavam ao SOE (Serviço de Orientação Educacional) com queixas de terem sido vítimas de atitudes de outros alunos, que os faziam se sentir inferiorizados, estigmatizados por serem tratados com apelidos pejorativos, por serem afro-descendentes ou por assumirem ser adeptos de religiões de cunho africano. Alguns alunos revelavam que não gostariam de se assumir como afro-descendente e que tinham vergonha de sua cor. Tais conflitos também colaboravam para se materializar agressões físicas e agressões verbais de cunho racista entre eles.

Por outro lado, pude observar, antes do ano de 2008, que no trabalho de alguns/poucos professores desse segmento, era notório as reflexões suscitadas entre os educadores e educandos sobre a importância de envolver teoria/prática e cotidianidade com base na cultura africana e dos afro-descendentes brasileiros, questões de valorização e respeito às diferenças étnico-raciais, com o intuito de amenizar/erradicar os conflitos travados que envolviam racismo, preconceito racial e discriminação racial contra os afro-descendentes..

Pensando a educação escolar como um direito de todos, um estudo desta ordem torna-se precípuo para pensar um projeto de educação que respeite as diferenças étnico-raciais, onde nos currículos estejam incluídos os estudos das culturas dos afro-descendentes, brancos e índios.

Parafraseando Saviani (1999), a educação pode ser um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. Nesses parâmetros, a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento e alternativas para emancipação.

Desejamos uma sociedade que permita a todos o exercício da cidadania e que respeite os seus direitos e suas diferenças. Vislumbramos assim, uma educação escolar que enverede para uma concepção de libertação dos sujeitos, baseada na pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade e se apresenta como pedagogia do homem.

Tal proposição é confirmada por Freire (2005) ao explicitar em seu livro *Pedagogia do Oprimido* a seguinte idéia:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que ele os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (...) Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, que se resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (p.34)

Decorre que a pedagogia do oprimido é aquela que tem que ser forjada com o sujeito e não para ele, enquanto homens ou povos, na busca incessante de recuperação de sua humanidade a partir do reconhecimento da necessidade de lutar contra uma sociedade opressora.

.Minha trajetória no colégio como aluna, como profissional e pesquisadora

No ano de fundação do colégio, objeto desta pesquisa, foram ministradas aulas apenas para as duas turmas de 5ª série matriculadas, mesmo porque a escola só funcionava no turno da manhã. Tive o privilégio de fazer parte de uma dessas primeiras turmas como aluna. Ingressei na 5ª série e ao completar a 7ª série, meus pais solicitaram minha transferência, para então, me matricular em outro colégio municipal, localizado no centro da cidade. O motivo da transferência ocorreu pelo fato de meus pais precisarem de minha ajuda para trabalhar no comércio que tínhamos no Mercado Municipal de Araruama. Então pela manhã eu me ocupava com os estudos e à tarde os ajudava.

Recordo-me de muitos fatos durante os três anos em que fui aluna do colégio pesquisado. Houve fatos positivos e negativos. Quanto aos fatos positivos, lembro-me que eu não gostava de perder aulas. Cada aula para mim era uma oportunidade a mais de conhecimentos, de estabelecer bons relacionamentos, evidenciar as amizades escolares com

os professores e até mesmo com os alunos. Era vista pelos professores como uma das alunas dedicada e estudiosa.

Lembro-me que muitos professores nos motivavam a estudar, dialogavam conosco dizendo que a educação era uma das possíveis alternativas para vencermos na vida, mas que não era a única. E enfatizava para nós que apesar de sermos alunos de escola da zona rural, não éramos inferiores aos alunos da zona urbana. Buscavam elevar a nossa auto-estima e diziam acreditar que muitos de nós estaríamos para além dos muros da escola.

Os fatos negativos ocorreram na relação aluno/aluno e no fato da escola silenciar as discriminações e preconceitos raciais que estereotipavam os alunos, sem problematizar esses acontecimentos. Como exemplo, na hora da prova se eu não passasse “cola” para alguns alunos, ao término da aula eles tentavam me acuar, de forma verbal, trazendo-me apelidos pejorativos, tratavam-me de modo preconceituoso devido às minhas características fenotípicas, por eu ser afro-descendente.

Afora isso, em muitos outros momentos, como na hora da entrada, na fila do refeitório, na hora do recreio, na hora da saída fui vítima de preconceito racial, sendo chamada de “neguinha sarará, sua preta, carvão” entre outros insultos que já não eram da categoria racial, mas ofendiam com mesma intensidade. Referiam-se a mim como coitadinha por eu não ter certos materiais escolares e ter que receber o material que o colégio tinha para doar, por eu não ter dinheiro para comprar lanche na cantina e não poder comprar um uniforme novo para no dia sete de setembro participar do Desfile Cívico organizado pela Prefeitura Municipal de Araruama.

Negativamente, também percebia essas práticas discriminatórias ocorrerem com outros alunos. Quando tais práticas ocorriam sob a presença de algum educador, o infrator era disciplinado de imediato como medida emergencial, sem se levar a questão para adiante, de modo que pudesse ser refletida e contextualizada entre educadores e educandos, ou seja, a discriminação racial, como um fato real, não era contextualizada de modo a receber um tratamento como conteúdo para a sala de aula.

Quanto a minha trajetória profissional, atuei no ano de 2001 como orientadora pedagógica contratada para atuar naquele ano. Em 2004, retornei, após ser aprovada em concurso público para o cargo de orientadora educacional do município e estou lotada no colégio até a presente data.

Na atuação da orientação educacional, avalio que a minha postura, em muitos momentos, foi ingênua em relação aos alunos quando chegavam até a mim com queixas de terem sido vítimas do preconceito racial e racismo. As queixas me inquietavam, mas, por outro lado eu me resignava em relação às queixas. Tal situação gerava um conflito comigo mesma por eu não saber como lidar com tais questões.

Questionava como me tornar agente de transformação e contribuir para a reflexão das questões étnico-raciais? Como orientadora educacional, sentia a necessidade de ir mais além na atuação pedagógica, provocando um debate entre os educadores, mas não tinha subsídios suficientes para contextualizar tais questões. Reconhecia que o meu trabalho, no que tangia aos alunos com tais demandas, também era muito falho por eu não estar preparada para lidar com o assunto. Como reagir diante desse conflito? Sentia a necessidade de buscar conhecimentos sobre as relações raciais.

No desenrolar do meu trabalho, permitia ao aluno, ou grupo de alunos, que iam até o SOE (Serviço de Orientação Educacional) refletirem de forma breve sobre sua imagem diante do outro, possíveis contribuições que o outro pudesse nos proporcionar, a imagem do outro permitia entender que a diferença do outro não o anula quanto aos direitos (princípio da igualdade). Falava do respeito humano e enfatizava que a agressão ao outro não consolidava somente por atos físicos, mas, verbal também.

Podemos observar uma contradição na minha atuação, pois, eu tratava do assunto de modo incipiente e isolado. Ademais, se restringia a momentos únicos quando eu era procurada no SOE, ou por encaminhamento de algum professor que contava com a minha contribuição enquanto profissional para ajudar aos alunos a refletirem e se conscientizarem diante de situações equivocadas que praticavam no âmbito escolar, situações estas que causavam aos outros insatisfações e, por vezes, geravam conflitos entre eles.

Na verdade, me sentia insegura no jeito de agir, pois, em minha formação não tive a oportunidade de estudar temáticas voltadas para as questões raciais. Por isso, optei por pesquisar o assunto. Ao ser aprovada para o Curso de Mestrado na UNIRIO, solicitei ao Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Araruama licença para estudos. Somente no ano de 2008 foi me concedido tal direito. Então, a partir da concessão da licença, as minhas visitas ao colégio foram na condição de pesquisadora.

Muitos educadores chegavam até a mim para saber como estava o andamento da pesquisa, outros se mostravam solícitos quanto a contribuírem com minhas investigações,

relatando-me o trabalho que estavam desenvolvendo ou que gostariam de desenvolver relativos a temática das relações raciais e valorização da diversidade. Outros demonstravam indiferença e havia também os céticos que diziam que a minha pesquisa, como outras pesquisas acadêmicas, poucas contribuições traziam para o cotidiano escolar.

.Procedimentos Metodológicos

Pesquisar para mim, é algo edificante e desafiador. É sempre uma busca rumo à compreensão do conhecimento já produzido pela sociedade ou um investimento na própria produção do conhecimento.

A pesquisa supõe a investigação sistemática, crítica e auto-crítica com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento (BASSEY *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 17).

Entendendo a pesquisa como “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 1994; p.17), fiz a opção por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo por acreditar que, com essa abordagem, o objeto de estudo seria melhor compreendido.

De acordo com Bogdan e Biklen, (1982 *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ter como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento. Em geral, para a sua operacionalização é necessário: um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente a ser pesquisado; predominância dos dados descritivos e trabalho intensivo de campo.

Optei por realizar a pesquisa via um estudo de caso, porque possibilita aprofundar aspectos característicos do objeto de estudo. Os estudos de casos podem ser priorizados quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo e podem ter como características fundamentais: visar a descoberta, enfatizar a interpretação em um contexto, retratar a realidade de forma completa e profunda, usar variedades de fontes de informações, procurar representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social e quanto aos relatos, utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível que outros relatórios de pesquisa (dramatizações, desenhos, slides e etc).(LUDKE;e ANDRE, 1986, p.18).

Uma definição metodológica está estreitamente relacionada às concepções e objetivos do pesquisador. Nesses parâmetros, a opção por um enfoque crítico-dialético em pesquisa se

justifica, ao considerarmos a multiplicidade dos fatores que compõem, estruturam e reestruturam a realidade.

Neste enfoque, a relação sujeito objeto é priorizada no processo de produção do conhecimento. Na realidade, esses dois elementos essenciais da pesquisa são considerados como dois pólos de uma mesma totalidade. Configuram-se como os elementos fundamentais da relação, que é mediatizada e modificada pelas condições materiais históricas.

Com base em um Manual de Metodologia Científica da Universidade do Pará¹⁴, essa relação se dá em processo:

De um lado, o sujeito adquire uma dimensão histórico-social e estabelece uma relação dinâmica com um objeto que se constrói. Incorpora o conceito de totalidade e processo. Por outro, a construção do objeto gera também um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza enquanto tal. Como resultante desse processo tem-se o conhecimento – “o concreto do pensamento”, entendendo que no processo o que prevalece é a relação e não a prioridade de um dos pólos.(on line, acesso em 02/09/08)

A decisão por esse enfoque específico em pesquisa deve-se à postura marcadamente crítica e pelo fato das pesquisas realizadas, com um viés crítico-dialético manifestarem um “interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando possibilidades de mudanças”. (GAMBOA, 1989, p.97).

Ao adotar esse viés, o pesquisador assume uma concepção de homem enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais. Nessa perspectiva, o homem é o criador da realidade social e transformador desses contextos. O conhecimento na perspectiva dialética, não reside no sujeito e nem no objeto, mas se constrói na interação do sujeito com o objeto por meio de uma prática relacional a partir de situações problematizadoras.

Enquanto resultado de uma construção coletiva, supera-se a dicotomia sujeito-objeto. Dessa forma, o conhecimento torna-se sempre uma aproximação do real, provisória, condicionada pelo contexto sociocultural e pelas condições de produção. Logo, não existem verdades absolutas.

O método dialético, em contraposição ao positivismo, rejeita a objetividade e neutralidade da ciência e não considera a realidade como um aglomerado de objetos, ou

¹⁴ Manual elaborado pela professora Maria das Graças da Silva, da Universidade Federal do Pará. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.com.br, acesso em 02/09/08.

fenômenos isolados e destacados uns dos outros, mas articulados e interagindo reciprocamente.

Para a realização da pesquisa, além de ter sido realizado um trabalho de campo em uma Escola Municipal da Rede Pública Municipal de Araruama que atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, entrevistei quatorze docentes, um membro da SEDUC/Araruama (Secretaria Municipal de Educação) e apliquei um questionário a vinte discentes (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

O estudo teve como foco as práticas pedagógicas relatadas por professores e alunos via entrevistas e questionários, respectivamente, o currículo formal e o praticado, a formação do educador e educando, as Resoluções da SEDUC, leis e outros documentos propostos como memorandos elaborados, tendo em vista à implantação da Lei 10.639/03.

A partir dessas considerações, o Estudo de Caso abrangeu fases de observação sistemática e assistemática nos diversos espaços escolares. Para as observações sistemáticas, busquei perceber, nos dias de visitas à Unidade Escolar, como eram desenvolvidas práticas pedagógicas com atividades no âmbito da sala de aula e extraclasse, relação professor/aluno, relação aluno/aluno, se o currículo praticado condizia com o formal, se havia pontos em comum do currículo praticado com o currículo formal.

Para precisar melhor os dados das observações sistemáticas, utilizei um caderno de registros para fazer anotações que considerava importantes, com base no objeto de estudo. No entanto, nas palavras de Moreira e Caleffé (2006), “a observação sistemática completa só existe se o observador gravar o comportamento dos outros por meio de câmeras de vídeo escondidas e registros em salas com vidros que impeçam que a presença do pesquisador seja notada”. (p. 196)

Quanto às observações assistemáticas, estas ocorriam em momentos distintos, quando por vezes não tinha um objetivo definido para a presença em determinado espaço da escola, mas, conseguia, nas entrelinhas, perceber fatos que contribuiriam para o estudo de caso, como por exemplo: assistir a um jogo de futebol de alunos e de alunas, presenciar as aulas de Educação Física, no transitar pelas dependências e pátio da escola, ao observar as conversas dos alunos entre si, nas conversas informais que eu estabelecia com os alunos, funcionários e professores, ao ser espectadora de certas apresentações artísticas, ao observar fatos nos momentos em que eu adentrava o portão de entrada principal ou na saída. Na maior parte das vezes, quando ocorriam as observações assistemáticas eu não estava com o caderno de

registros em mãos. Se percebesse algo importante, plausível de anotações, tinha que fazê-lo posteriormente no tempo em que permanecia na escola ou até mesmo quando chegava em casa.

É importante ressaltar que as minhas observações se deram em dois momentos distintos, ou seja, quando eu ainda atuava na Orientação Educacional e quando me encontrava na condição de licenciada do cargo que ocupava, como visitante pesquisadora.

Enquanto atuava como integrante da equipe técnico-pedagógica no SOE, não pedia permissão para manusear os documentos que faziam parte da sala de orientação pedagógica e educacional, somente pedia permissão para acessar os documentos da sala do diretor e da secretaria. Já na condição de visitante pesquisadora, sempre tive o cuidado de solicitar autorização a algum funcionário para manusear quaisquer documentos e de preferência os manuseava na presença do funcionário que me fez a cessão ou de outros da mesma repartição. Não encontrei nenhuma resistência por parte de algum funcionário para me ceder quaisquer documentos solicitados.

Procurava não ficar sozinha em nenhuma dependência, mesmo que fosse para fazer as anotações das observações no caderno de registros ou consultar o referido caderno para saber o que privilegiar para observação e até mesmo para saber de onde partir no levantamento de dados dos documentos.

Durante as visitas, realizei também as análises documentais, as entrevistas semi-estruturadas com os professores e membros da equipe gestora e os questionários padronizados com os alunos. Observei diversas exposições escritas e artísticas e quando estas denotavam reflexões sobre os estudos da diversidade étnico-racial, procurava fotografá-las.

Em uma das visitas, estava presente no colégio um membro da SEDUC- Secretaria de Educação de Araruama, que participou da elaboração de um documento contendo sugestões para a implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas da Rede Municipal de Araruama, Resoluções e uma Lei Municipal que foram publicadas para favorecer tal implantação. Logo, aproveitei o contato para realizar a entrevista onde abordei aspectos da formulação do referido documento e acompanhamento da implantação da lei nas escolas por parte da SEDUC.

Por acreditar que professores, membros da equipe técnico-pedagógica, diretores e alunos são sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, privilegiei argumentá-los, quer seja com as entrevistas ou questionários, com o objetivo de levantar as informações, percepções, opiniões e práticas acerca do desenvolvimento do fazer educativo voltado para as questões da

valorização da diversidade étnico-racial. Com isso, busquei pistas para compreensão da concepção de educação que perpassa os discursos e as práticas na escola pesquisada e que tratamento pedagógico tem sido dado à temática em questão.

Optei por realizar entrevistas semi-estruturadas, pelo fato dessas permitirem o entrevistador esclarecer dados, ou seja, manter um diálogo com o entrevistado e deixá-los livres para desenvolverem as questões da forma que desejarem.

Moreira e Caleffe (2006) esclarecem também outras vantagens:

Ao usar a entrevista semi-estruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, e é mais fácil de ser analisada do que a entrevista não-estruturada, mas não tão fácil quanto a entrevista estruturada. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p.167)

Quanto à escolha dos professores para a realização das mesmas, optei por selecionar um de cada disciplina, sendo que para a disciplina de Educação Artística, preferi entrevistar as duas professoras, por observar que estas desenvolviam um trabalho integrado junto aos alunos, quase sempre estabeleciam um único planejamento, mesmo que em momentos diferenciados davam aulas para diferentes turmas sob suas responsabilidades. O fato de atuarem com turmas distintas, não tirava o caráter da semelhança de suas aulas e consonância dos objetivos.

No caso de disciplinas com vários professores, preferi seguir um critério que é justificado por Borret em sua dissertação de Mestrado:

Busquei seguir assim, a lógica da amostra intencional em lugar de uma lógica probabilística, de fins estatísticos. Com isso, ao invés de construir um substrato para futuras generalizações, estabeleci critérios para selecionar professores que tivessem reais possibilidades de contribuir com mais informações acerca das questões da pesquisa. (MOREIRA e CALEFFE *apud* BORRET, 2007, p. 46)

Uma situação que corrobora com esta regra ocorreu com a disciplina de História. Dois membros da equipe técnico-pedagógica indicaram-me um professor, recém chegado à escola, com a justificativa de que ele poderia me trazer excelentes contribuições por perceberem que, em sua atuação com os alunos, estabelecia reflexões e diálogos sobre a temática pertinente à minha pesquisa. Aceitei a indicação e fiz o convite ao professor que cordialmente concordou em dar a sua contribuição.

Ao convidar os professores para a realização da entrevista, como contribuição à pesquisa, deixei-os à vontade para aceitarem ou não o convite. Para minha surpresa, todos aceitaram o convite. Inclusive outros professores demonstraram também o desejo em participar, mas tive que lhes explicar que o convite não poderia ser extensivo a todos, ou a um número maior de professores porque em função do prazo para conclusão da pesquisa, poderia não ter tempo para a interpretação dos dados .

As entrevistas foram gravadas em MP4, sem a revelação dos nomes dos entrevistados. Antes do início, os professores preencheram em duas vias uma carta de cessão, como garantia de ceder os direitos de seus depoimentos a mim, na condição de pesquisadora. A carta também dava opção aos professores pelo anonimato das informações. De certo, todos optaram pelo anonimato. Também priorizei explicar-lhes o objetivo e justificativa da pesquisa, assim como estava o andamento da mesma. Depois, tive o cuidado de transcrever os depoimentos para facilitar na interpretação dos dados. É importante ressaltar ter sido a transcrição feita por mim, a pesquisadora.

Conforme aponta Ferreira (2004):

É freqüente este tipo de atividade ser designada aos auxiliares de pesquisa. (...) A transcrição da entrevista é uma oportunidade ímpar de ir “mergulhando” na globalidade do discurso do participante e obter um sentido de todo o contexto para entender as particularidades da narrativa. (FERREIRA, 2004, p. 33)

Situação semelhante, quanto ao desejo de participar da pesquisa, ocorreu com os alunos para responderem os questionários. Selecionei pelo diário de classe os nomes de cinco alunos por turma/ano, mas não permiti que escrevessem os seus nomes no questionário para garantir-lhes o anonimato. Tive a preocupação de ficar atenta ao sexo, para não incorrer no risco de selecionar predominantemente um sexo, em detrimento do outro.

Presumo que, ao término do questionário, os alunos que foram selecionados para respondê-lo possam ter comentado sobre as perguntas da pesquisa com outros alunos, pois, em vários momentos fui abordada por alunos que não haviam participado, demonstrando o seu interesse em participar.

O questionário destinado aos alunos foi composto com questões padronizadas, portanto, todos tiveram que responder às mesmas questões. Na oportunidade, também lhes explicitiei os objetivos e justificativas da minha pesquisa.

Não intervi em suas respostas e não permiti que se comunicassem entre si para tirarem dúvidas quanto às questões, mas procurei ficar próxima dos mesmos, enquanto transcorria o preenchimento. Orientei-os a responderem com base nas experiências e entendimentos que tinham adquirido até então.

Outra técnica de pesquisa utilizada nas visitas foi a análise documental. Considerei relevante esta técnica, porque a partir desta, obtive informações sobre o currículo formal via planejamento anual por disciplina, tive acesso aos diários de classe que de certa forma denotaram o currículo praticado, livros de atas de reuniões pedagógicas, documentos elaborados pela SEDUC, já citados anteriormente, Censo Escolar (Educa-Censo) 2009, agendas com planejamentos dos eventos escolares, etc.

Para a pesquisa bibliográfica privilegiei consulta em livros, revistas, periódicos, textos publicados em sites disponíveis na internet, dissertações de mestrado, teses de doutorado que continham subsídios para o entendimento das categorias de análises estabelecidas para o tema em estudo. O meu objetivo com este tipo de pesquisa se deu pela minha necessidade em ter contato direto com produções já realizadas na área de confluência de minha pesquisa, sendo que não perdi de vista as orientações de Moreira e Caleffe (2006, p.74) que nos alertam que como todos os demais tipos de pesquisa, a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa.

Para referências em teóricos que a partir de suas produções, trouxeram contribuições que alicerçam esta pesquisa, escolhi me debruçar nas concepções de educação que Freire defende (1985, 2002, 2003, 2005) ao trazer para o nosso entendimento que a educação escolar é uma das alternativas para a libertação dos sujeitos e para tanto, precisa ser uma educação de qualidade, onde esta qualidade aponta para um fazer educativo não discriminatório. E para dar conta de outras questões da referida pesquisa, mais específicas quanto ao objeto de estudo, privilegiei concepções e pressupostos defendidos por Oliveira (2001, 2002, 2006), Munanga (1996, 2008), Gomes (2005, 2008) e Canen (2001) que destacam aspectos das transformações escolares necessárias para o desenvolvimento de uma educação coerente com a diversidade racial brasileira, ou seja, uma educação ministrada a serviço da promoção de todos estudantes, independentes de suas origens, características fenotípicas e culturais, com particular atenção aos estudantes afro-descendentes, por serem estes sujeitos historicamente e socialmente colocados em situações de inferioridade em relação aos indígenas e sobretudo aos brancos.

Em suma, a pesquisa compreendeu cinco capítulos, assim descritos:

Capítulo 1 _ A construção da discriminação racial contra a população afro-descendente no Brasil.

Capítulo 2 _ Colégio Municipal Honorino Coutinho: espaço educativo privilegiado para o estudo das questões raciais

Capítulo 3 _ A diversidade étnico-racial e suas implicações para o currículo

Capítulo 4 _ Desafios e avanços do trabalho com a diversidade étnico-racial no espaço escolar pesquisado

Capítulo 5 _ A influência da Lei 10.639/03 no planejamento curricular praticado na escola.

No primeiro capítulo nos detemos em algumas questões históricas que sorrateiramente alicerçam a discriminação racial inferiorizando os afro-descendentes.

Já o segundo capítulo abrange aspectos físicos, pedagógicos, históricos e culturais que caracterizam a escola, focando também o seu significado para a história do bairro.

No terceiro capítulo são explicitados pressupostos teóricos sobre currículo evidenciando uma educação que valorize a diversidade étnico-racial fazendo considerações com o currículo formal e o currículo praticado na escola pesquisada.

Para o quarto capítulo, privilegiamos as percepções de professores e alunos em relação à discriminação racial na escola pesquisada, fazendo interface com as concepções de teóricos que abordam a temática e ainda com o currículo praticado.

No quinto e último capítulo, apontamos reflexões sobre a formação de professores, práticas pedagógicas e a questão racial. Na oportunidade, destacamos também a possibilidade de implantação da Lei 10.639/03 como artifício para uma visão positiva e valorativa da Cultura Africana e Afro-Brasileira, e paralelamente a implantação da Lei 11.645/08 que altera a lei anterior ao versar sobre os estudos da História e Cultura dos povos indígenas brasileiros.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA A POPULAÇÃO AFRO-DESCENDENTE NO BRASIL

. Reflexões sobre o histórico da discriminação racial

Podemos conceber que no século XVIII – período em que se intensificaram as grandes viagens européias aos novos continentes descobertos, aqui referindo-se principalmente ao continente americano - a diferença entre os homens passa a ganhar destaque como tema principal, impulsionada pelo relato dos viajantes estrangeiros, os quais por sua vez narravam um panorama idílico acerca dos novos povos encontrados, com seu peculiares costumes e tradições. Neste aspecto, o Brasil constituiu-se como cenário de várias impressões deixadas por naturalistas europeus como Debret, Saint Hilaire e o Conde de Gobineau que visitaram o país em meados do século XIX.

Ainda no século XIX, as elites brasileiras começaram a se preocupar com a heterogeneidade racial e cultural presente na população brasileira. Essa temática começa a ganhar contornos negativos, quando passa-se a pensar os povos primitivos da América como física e culturalmente inferiores, tomando-se como parâmetro comparativo a civilização européia, dado o seu progresso como nação.

Segundo Müller (2006), as elites almejavam que o Brasil fosse impulsionado para o progresso:

Discutia-se a capacidade do Brasil de atingir a modernidade e o progresso a partir dos quadros teóricos produzidos na Europa e nos Estados Unidos sobre as diferenças entre os homens e as diferenças climáticas entre os continentes e respectivos países. Essas teorias afirmavam que a espécie humana estaria dividida em raças, hierarquicamente dispostas. Os brancos, a raça mais adiantada, estariam no ápice por suas qualidades morais e intelectuais. Os amarelos, viriam em segundo lugar e ao final, os negros, que não teriam disposição moral nem intelectual, só servindo para ocupações que necessitassem de força física. (MÜLLER, 2006, p. 146)

A citação expressa que o sujeito negro era visto de forma inferiorizada em relação aos outros pertencimentos raciais. Sua contribuição foi ressaltada levando-se em consideração a sua força física, presumindo-se sua capacidade para o trabalho braçal.

Ademais, essas teorias agrupavam outros entendimentos. Preconizavam a degeneração das populações miscigenadas, isto quer dizer que os filhos das uniões entre raças diferentes herdariam as piores qualidades das raças de seus pais. Naquela época, o Brasil já possuía um grande número de população miscigenada, então, a existência dessas teorias provocaram grande debates entre as elites brasileiras, envolvendo intelectuais, pessoas com notoriedade no meio político e econômico.

No final do século XIX, surge a teoria do branqueamento que pode ser entendida na citação de Skidmore (1989):

(...) um processo evolucionista com o elemento branco triunfando gradualmente. Promovendo a imigração européia que era favorável por dois motivos: primeiro, os europeus ajudariam a compensar a escassez da mão-de-obra resultante da eliminação do trabalho escravo. Em segundo lugar, a imigração ajudaria a acelerar o processo de branqueamento no Brasil. A imigração européia traria para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, energético e sadio. (SKIDMORE, 1989, p. 40)

Seus defensores e adeptos acreditavam que haveria de se trazer um grande contingente de imigrantes brancos europeus para o Brasil. Esses imigrantes contribuiriam para “branquear” a população brasileira. O intuito era o de buscar estratégias para que os genes brancos dos europeus, “por serem mais fortes”, pudessem predominar, tornando a população brasileira mais branca. Com isso, haveria influência na população brasileira por mudar traços físicos e também culturalmente. Acreditavam, ainda, que os negros morreriam precocemente por serem mais frágeis e suscetíveis a doenças.

.Mito da democracia racial

A sociedade brasileira ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre afro-descendentes, brancos e índios. Todo esse discurso, carregado de um eufemismo, consegue desviar o olhar da população brasileira das atrocidades cometidas sobretudo contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo que alguns menos reivindicativos busquem formas de resistências e de superação do racismo.

Conforme teoriza Ferreira (2004):

O Brasil, em relação às outras nações americanas, foi o país a escravizar o maior número de africanos e foi o último país do mundo a abolir a escravidão, em 1888. Apesar desses dados, entre 1990 e 1950, o Brasil

cultivou, com sucesso, uma imagem de si mesmo como a primeira democracia racial do mundo, sendo a convivência entre brancos e negros descrita como harmoniosa e igualitária. (FERREIRA, 2004, p. 39)

Para fins de definição desse mito, optamos por fazer uso das palavras de Gomes (2005):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade e de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminação construído s sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57)

Tais afirmações nos levam a inferir que o mito da democracia racial é uma estratégia de negação do racismo no Brasil, ao mesmo tempo em que reforça discriminações e desigualdades raciais. Deixa as vítimas do racismo, muitas vezes, impotentes para reagirem a situações de discriminações ao fazer alusão que existia uma convivência harmoniosa entre as raças.

Segundo Rocha (2006) o mito da democracia racial teve embasamentos na ideologia de dominação racial que justifica a escravidão a partir das idéias de inferioridade do negro e para se prevalecer, enquanto ideologia, nega histórias de resistências desse povo, como é afirmado a seguir:

Para o êxito da constituição do mito da democracia racial foi necessário apagar a história da resistência dos negros à escravidão, bem como a forma e os efeitos da integração do negro na sociedade organizada pelo trabalho livre. Talvez o mais perverso do mito tenha sido o fato da tentativa de negar ao negro brasileiro sua identidade como um povo portador de direitos. A negação da questão racial atua como a negação do próprio negro enquanto um dado da realidade brasileira. Assim, ainda hoje, um dos maiores desafios para o movimento social negro tem sido a dificuldade dos próprios negros de se auto-identificarem politicamente como negros. (ROCHA, 2006, p. 25)

O sociólogo Gilberto Freire na década de 1930, foi o fortalecedor da democracia racial, por meio do seu livro Casa-Grande e Senzala, publicado em 1933. Com base em Gomes (2005), este sociólogo interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial ao afirmar que no Brasil, as três “raças” formadoras da sociedade brasileira conviviam,

desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas com outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existente no mundo.

Portanto, essa visão idílica trouxe uma conotação irreal que acabou por camuflar o fato de existir na sociedade brasileira a discriminação racial. Ainda dialogando com Gomes (2005), destacamos:

Essa visão não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário, divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade. (...) Gilberto Freire via uma profunda miscigenação em nossa sociedade como um motivo de orgulho do nosso caráter nacional, não considerando que a mesma foi construída a partir da dominação, colonização e violência, sobretudo, de uma profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas. E mais, na sua interpretação ele não estava preocupado com a ponderação de que qualquer forma de dominação e violência é perversa. (GOMES, 2005, p. 58)

Na atualidade, não é concebível admitirmos que uma sociedade onde as relações raciais entre os diferentes grupos foram pautadas no trabalho escravo, na subordinação do outro, possa ser motivo de enaltecimento, ou seja, de orgulho da forma como historicamente aconteceram a convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais.

. Ser negro e tornar-se negro

O título ser negro e tornar-se negro foi usado aqui desta forma para dar ênfase a expressão utilizada por Neusa Souza Santos em seu livro intitulado *Tornar-se Negro*, embora, na presente dissertação, optarmos por usar o termo afro-descendente na maioria das reflexões. Na verdade, ora optamos pelo termo negro, ora optamos por afro-descendente considerando para este texto os termos como sinônimos.

O sujeito afro-descendente sofre as violências que lhe são impostas pela sociedade onde o ideal de beleza e o padrão imposto é o dos membros de grupo de pertencimento racial branco. Dito isto, pensar sobre a identidade afro-descendente, redonda sempre em sofrimento para estes sujeitos.

Ao dialogarmos com Nogueira (1985) explicitamos a contradição que o negro passa por interiorizar a cultura dos brancos:

O drama do negro que, vivendo no mundo dos brancos, é induzido, ainda que com relutância, a interiorizar os valores culturais destes, inclusive sua preferência etnocêntrica pelas características físicas caucasóides. Do negro que subjugado pelo branco, introjeta a sua imagem e vê a si mesmo do ponto de vista dele. É o drama do negro colonizado, escravizado, destribalizado, despojado de sua cultura e imerso na cultura do branco. (NOGUEIRA, 1985, p. 16)

Parafraseando Costa (1982), é como se o afro-descendente que nega sua identidade tivesse uma ferida no corpo. A ferida do corpo se transforma em ferida do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito, é um pensamento mutilado em sua essência.

A violência racista é tão nefasta que subtrai do sujeito afro-descendente a possibilidade de explorar e extrair do pensamento seu potencial de criatividade, beleza e prazer que é capaz de produzir. Então, estes sujeitos restringem seu pensamento devido às forças das imposições do dominador de outro pertencimento racial. Isto provoca um bloqueio que leva a negação de si mesmo pela dor de refletir sobre a própria identidade.

Conforme os esclarecimentos de Costa (1982), destacamos o trecho a seguir como um dos elementos constitutivos da violência racista:

O racismo que, através da estigmatização da cor, amputa a dimensão do corpo negro, também perverte o pensamento do sujeito, privando-o da possibilidade de pensar o prazer, e do prazer de funcionar em liberdade. O pensamento do negro é um pensamento sitiado, acuado e acochado pela dor de pressão racista. Como consequência, a dinâmica da organização mental é subvertida. (COSTA, 1982, p. 8)

O sujeito negro, ou seja, o sujeito afro-descendente devido à violência racista que lhe subordina, perde o prazer de ser negro e então, organiza os processos mentais deslocando o prazer do centro de seu pensamento. O prazer perde a hegemonia, dando lugar à dor. A dor de ser negro. Em virtude disto, muitos buscam estratégias para ocultar a violência que sofrem, como o desejo de ser branco, de alterar as características fenotípicas e não se auto-declararem negros quanto ao quesito cor.

Souza (1982) nos aponta que a violência racista é duplamente problemática para os negros:

A violência parece-nos a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro e ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e seus ideais de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. (...) a violência racista do branco exerce-se antes de mais nada pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. (COSTA, 1982, p. 2, 3)

Como consequência, a violência racista, leva o sujeito negro a desejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal.

Souza (2003) nos alerta quanto à contradição existente no desejo dos negros em almejar a brancura:

Mesmo os negros sabendo que os brancos europeus foram responsáveis por diversas formas de opressão, escravidão, guerras contra o seu povo e que por causa disso já condenaram milhares de criaturas de sua raça à miséria física e moral, nem por isso deixam de almejar a brancura porque ela se tornou símbolo de evolução, civilização e progresso. A ideologia racial branca fez da brancura algo transcendente e universal. E por tudo o que o negro sofre e sente, ele passa a desejar uma realidade contrária a que ele vive e isso significa repudiar a sua própria cor, a sua pessoa, a sua existência. (SOUZA, 2003, p. 154 - 155)

No questionário aplicado na escola onde se deu o presente estudo de caso, uma aluna respondeu que sofre preconceito racial devido a suas características fenotípicas serem predominantemente negras. Seus irmãos são de tez mais clara e a inferiorizam com palavras de cunho racistas quando estão zangados com ela. Ao responder a pergunta *alguma vez na escola já foi vítima de preconceito racial? Se a resposta for sim, diga como foi*, ela relata:

“Já sofri preconceito, meus irmãos implicam comigo, me chamando de neguinha, sua preta, feia e burra principalmente quando estão zangados comigo. Até dizem, você não era para ter nascido. Pra que minha mãe foi ter você com pai preto e feio? Que vergonha. Com isso eu não queria ter nascido negra, queria ser como a cor dos meus irmãos e irmãs”.

O autor Nogueira (1985) teoriza a seguinte idéia que nos ajuda a compreender o drama vivido pela aluna. No Brasil, mesmo de um grupo de irmãos, filhos de um casal misto, cuja cor varie do claro ao escuro, uns se incorporarão sem problema ao grupo branco, outros terão uma situação ambígua e outros, finalmente, terão sempre contra si o percalço da cor.

É evidente que a aluna, em sua resposta, expressa o desejo de ter nascido “clara” como os irmãos como uma saída para não sofrer preconceito por parte deles mesmos com quem

convive cotidianamente. Quando afirma querer ser como os irmãos, ela expressa o ideal de branqueamento para não sofrer.

Em busca pelo ideal de branqueamento, alguns sujeitos afro-descendentes buscam a transformação mecânica do corpo, mas tais transformações não alcançam as estruturas genóticas. Com isso, tentam negar ser negro, mas continuam sendo negro por natureza.

A aluna a que nos referimos demonstrou inquietação pelo fato da marca da diferença, do preconceito racial ocorrer no âmbito de casa. Também demonstra o desejo de vencer o mito negro por ser feia na visão dos irmãos. Segundo Souza (1982) este mito pode ser assim entendido:

O mito negro, na plenitude de sua contingência, se impõe como desafio a todo negro que recusa o destino da submissão. Interpelado num tom e linguagem que o dilacera inteiro, o negro se vê diante do desafio múltiplo de conhecê-lo e eliminá-lo. É constituído de mensagem ideológica. (...) o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. (SOUZA, 1982, p. 27)

Para negar ser negro, o negro toma o branco como referencial, como se a hegemonia da estética branca é quem define o belo e a superioridade. Como contrapartida, para fins de complementação dessa idéia, Souza (1982) esclarece que o negro que elege o branco como ideal de ego, engendra em si mesmo uma ferida narcísica grave e dilacerante.

Com base nas inferências já citadas, assumir ser negro não é fácil. É compartilhar da mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, embora esse compartilhamento por si só não assegure aos sujeitos, nesta condição, a identidade negra.

Quanto a essas constatações, Souza (1982), na conclusão de seu livro, nos esclarece o seguinte:

Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro, é tornar-se negro. É tomar consciência do processo ideológico, através de um discurso mítico acerca de si, engendrar uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. (SOUZA, 1982, p. 77)

Da citação, destacamos que ser negro é reconhecer-se negro. É vencer os discursos alienantes de negação e inferioridade ideologizados em face das estratégias de dominação dos grupos de outros pertencimentos raciais. É buscar conscientizar-se da necessidade do respeito a si mesmo e dos outros, independente do pertencimento racial.

. A desigualdade racial na escola

Na realidade educacional brasileira existem muitas negações/omissões no currículo da escola que podem contribuir para a existência da desigualdade racial no contexto escolar. Tal proposição é confirmada nas seguintes palavras:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos afro-descendentes quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres. (...) Livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professor ou cidadãos comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial, se desejamos realmente ser considerados educadores e sujeitos de nossa própria história. (CAVALLEIRO, 2005, p.11,12)

A discriminação racial na escola não se restringe às relações interpessoais. Existem diversos mecanismos que podem favorecer tais práticas:

Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. (CAVALLEIRO, 2005, p.13)

A utilização de recursos pedagógicos dessa natureza denota um processo de socialização racista, pautado na cultura eurocêntrica e etnocêntrica, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos como referências positivas ao hierarquizar o pertencimento racial dos alunos afro-descendentes, minimizando sua cultura, sua imagem e seus prestígios.

Além dos recursos pedagógicos, outros mecanismos derivados de maus tratos, agressões e injustiças promovem a perpetuação de preconceito e discriminação racial como é ilustrado na citação:

Afora isso, há outros fatores que favorecem a interiorização/cristalização de idéias preconceituosas e atitudes discriminatórias contra os afro-descendentes. Dissimulações, apelidos, xingamentos, ironias consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes. Situações nas quais estes estudantes são tratados por seus colegas e/ou professores com termos preconceituosos e discriminatórios. Situações estas que sinalizam reiterada prática de investida contra a humanidade dos primeiros, numa tentativa de transformá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais: “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho”, “filhote de cruz-credo”, etc. (CAVALLEIRO, 2005, p.13)

Faz-se necessário contemplar na escola discussões acerca das relações raciais, bem como de nossa diversidade racial, sem homogeneização da cultura.

A escola não pode ser considerada, simplesmente como um espaço onde se transmitem conhecimentos, alheia a realidade de que neste contexto se vive diferentes tipos de relações, as quais inconscientemente ou não, podem contribuir para disseminação do processo de inculcação, seleção e omissão, com base em valores e crenças que generaliza a cultura de determinados grupos em detrimento de outros. Ao contrário a escola deveria assumir o papel de provedora antes de tudo, não de um processo educacional homogenizador, mas sim, desenvolver um trabalho mais eficiente quanto à questão inter e multicultural. (GODOY *apud* ALMEIDA, 2006, p.7 - 8).

Nesses parâmetros, inferimos que a escola precisa se valer de estratégias para erradicar/diminuir a existência de tratamentos relevantes dados a uma cultura em detrimento da outra.

Para a escola vir a tornar-se um espaço coletivo de construção de relações grupais com base no respeito mútuo e valorização do outro e suas diferenças, é preciso no mínimo: privilegiar um cotidiano onde os sujeitos a ela pertencentes não sejam passivos; manter uma relação construtiva, harmoniosa e contínua no enfrentamento de conflitos e negociações na apropriação de normas e regras mediada por ações recíprocas de respeito ao diferente; reconhecer identidades presentes nos diferentes contextos culturais, apropriando-se deles, sistematizando, desvendando seus conteúdos ideológicos. (GODOY *apud* ALMEIDA, 2006, p.8).

Contudo, o ambiente escolar precisa se constituir como um espaço propício à convivência e ao respeito às diferenças:

Com relação a grupos discriminados é necessário ajudar no reconhecimento e modificação dos estereótipos e preconceitos que sofrem, na construção de valorização positiva e crítica das outras culturas diversas a sua, conhecer sua própria cultura e por fim, promover atitudes e mudanças sociais positivas

que evitem a discriminação e melhorem suas condições de vida.(GODOY *apud* ALMEIDA, p.10).

Uma outra alternativa para pensarmos sobre o trabalho da escola, no que diz respeito à reflexão sobre a discriminação racial, aparece em Souza (2003):

A discriminação racial não diz respeito somente a crianças negras. Trabalhar no ambiente escolar, de forma satisfatória contra as ideologias que vão reforçar esse tipo de discriminação, significa instaurar novas formas de relação entre crianças negras, brancas e afro-descendentes, corromper com os velhos discursos eurocêntricos, promover situações de diálogos e de questionamentos e favorecer uma vivência que permita a toda comunidade escolar “garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente”. (SANTOS *apud* SOUZA, 2003, p.162)

Uma educação responsável com a gênese de formação da sociedade brasileira, precisa revisitar a nossa ancestralidade e as experiências acumuladas ao longo dos anos, nas mais diversas formas de resistência negra e incorporar a história e a cultura afro-brasileira nos currículos.

Souza (2006) ainda nos aponta que:

A escola, em tese, deveria ser um lugar onde a igualdade de oportunidades fosse plenamente exercida. No entanto, a escola brasileira tem privilegiado as propostas curriculares que reproduzem a ideologia da classe dominante e, conseqüentemente, negligencia as necessidades do aluno negro que é a parte mais prejudicada da população escolar. (SOUZA, 2006, p. 250)

A desigualdade racial também é prejudicial aos sujeitos não só no âmbito da escola. Podemos encontrar os seus reflexos em outros aspectos da vida social. Estatísticas realizadas quanto à desigualdade racial, apontam a ocorrência de um abismo racial entre negros e brancos no Brasil. E como explicita Gomes (2005):

As recentes estatísticas e pesquisas científicas oficiais do Estado Brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e a desigualdade sócio-econômica que atinge a população brasileira, e de um modo particular, o negro. (GOMES, 2005, p. 47)

Para introduzir a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do Ensino Fundamental, é necessário repensar o currículo formal e o currículo praticado, assim como o processo de ensino-aprendizagem envolvendo todas as áreas do conhecimento, para que a

inclusão ocorra de modo articulado, ou seja, envolvendo diferentes disciplinas oferecidas nesse segmento de ensino.

No âmbito da escola, o princípio de que todos são iguais perante a lei, encontra dificuldades em ser cumprido. As desigualdades raciais manifestam-se na escola por meio de uma invasão cultural. Ocorre uma supremacia do ensino da cultura européia e em detrimento disto, ocorre o silenciamento/negação da cultura dos afro-descendentes e dos indígenas.

Entre os afro-descendentes e indígenas, poucos são os que realmente conhecem a verdadeira história de seus antepassados, num conhecimento advindo de diálogos e reflexões oriundos da cultura escolar.

No caso dos afro-descendentes, a citação seguinte ilustra tal posicionamento:

(...) Verifica-se que, muitas vezes, a África não é estudada. Aí está, mais uma das questões estruturais que envolve a desinformação da população brasileira sobre o continente africano. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar, uma vez que a África, como berço dos antepassados dos seres humanos, deveria ser estudada em primeiro lugar. (ANJOS, 2005, p. 167)

A invasão cultural serve à conquista, desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona. Os invasores penetram no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

A invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades de ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. (...) Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. (FREIRE, 2005, p.173)

Logo, denotamos que a invasão cultural tem dupla face. De um lado, assume características de dominação e de outro, é tática de dominação. É importante na estratégia da invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados ficarem os invadidos, melhor para manipulá-los e também para a estabilidade dos invasores.

CAPÍTULO 2

**COLÉGIO MUNICIPAL HONORINO COUTINHO: ESPAÇO
EDUCATIVO PRIVILEGIADO PARA O ESTUDO DAS QUESTÕES
RACIAIS**

. Chegada e fixação da população afro-descendente no município de Araruama

Araruama é um dos municípios integrantes da Região dos Lagos. Possui ainda fazendas históricas que foram importantes para a economia do século XIX. Podemos citar a Fazenda Morro Grande, Morro dos Cocos, Monte Alegre, Aurora, Figueira e Monte Belo. Esta última pertenceu a Joaquim Marinho de Queiróz, o Barão de Monte Belo e seu último proprietário foi Belmiro Graça, descendente de escravos da própria fazenda.

Segundo a historiadora Cláudia Maia, de Araruama, a opulência dos senhores de engenho, no Rio de Janeiro, não era condizente com a realidade econômica do fim do século XIX.

O café nunca foi o forte da economia fluminense, pela acidez do solo e o açúcar tinha concorrência de outros países. Já em 1850, por ocasião da Lei Inglesa de combate ao tráfico nos mares, não existia mais uma lavoura forte de café na região e o açúcar estava em baixa. Naquela época, os fazendeiros faziam dinheiro com a compra e venda da mão-de-obra escrava, cujo principal porto de desembarque era Cabo Frio. Dali, eles seguiam pelo Rio São João e pela Lagoa de Araruama para outros pontos do Estado. (p. 18)

A Fazenda Aurora, que hoje abriga o Museu Arqueológico de Araruama, localizado no KM 14 da Via Lagos – RJ 124, funcionava como entreposto. Existe lá edificações com características peculiares que foram restauradas recentemente, nos anos de 2005 e 2006. Possui uma senzala junto à casa principal. O objetivo da proximidade era para vigiá-la de qualquer ponto da Sede, diz a historiadora.



Fazenda Aurora 1949



Fazenda Aurora 2000

Em relatos históricos, encontramos que a região de Cabo Frio não compreendia somente os espaços territoriais que pertencem ao município nos dias de hoje. Segundo Massa (1988), a região de Cabo Frio compreendia na época alguns municípios vizinhos, prosperou lentamente até fins do século XIX, quando encerrado o ciclo do pau-brasil, baseado na mão-de-obra escrava e com grandes latifúndios, até a abolição.

O desembarque dos escravos em Cabo Frio, ocorria na Praia do Perú e era um ponto de desembarque clandestino. Nas décadas finais do século XIX, o antigo porto de Araruama recebeu melhoramentos do governo imperial, onde foi possível a passagem de navios maiores e também teve o ancoradouro de navios ampliados. Então, os escravos puderam ser desembarcados também neste local.

Além de trabalharem nas lavouras, extração do pau-brasil, engenhos de açúcar e casas de farinhas, os escravos também se ocupavam na produção de sal, que era um recurso lucrativo na região. Porém, aos poucos a mão-de-obra escrava das salinas, foram substituídas pelos imigrantes portugueses que trouxeram e adaptaram técnicas artesanais consagradas, resultando no aumento da qualidade e quantidade da produção de sal em Araruama.

A região de Cabo Frio teve grande importância no setor agrário, às custas do trabalho dos negros tratados como escravos no período do império. Os escravos trabalhavam e moravam nas senzalas de variadas fazendas e eram responsáveis pela produção de diferentes produtos agrícolas que movimentavam a economia local.

Como escreveu Massa (1988):

Dados de uma amostragem do ano de 1797, com o Censo realizado por Antonio Pereira Gonçalves, Capitão-Mor, constatou-se que em Cabo Frio existiam 5.408 escravos que trabalhavam nas fazendas de sol a sol para

produzirem açúcar, aguardente, farinha, anil, feijão, arroz, peixe salgado, telhas, tijolos e tábuas. (MASSA, 1988, p.25)

De acordo com os dados do Censo realizado naquela época, a população formada por negros escravizados tinha um quantitativo considerável para a região.

Ainda sob a ótica de Massa (1988) a “opulência das antigas fazendas da região, especialmente nas divisas com o município de São Pedro D’Aldeia, Araruama e São João da Barra, preservam seus vestígios ao longo das estradas”. (p. 21)

Para compreender melhor a situação dos negros no município de Araruama e complementar o assunto, busquei relatos de antigos moradores de Araruama. Segundo esses moradores, a maioria das fazendas que se destinavam à agricultura tinha como mão-de-obra o escravo. Os escravos, após assinatura da lei Áurea, não tinham para onde ir e muitos continuaram a trabalhar e residir nas senzalas das fazendas.

No início dos anos 1900, o município tinha considerável população de filhos de escravos e no século anterior, os que se encontravam na condição de escravos também compunham a população, mas já gozavam de uma certa liberdade ao atuar como trabalhadores livres nas fazendas. Alguns recebiam salários, outros trabalhavam como meeiros, ou seja, tinham que doar metade da produção para o dono da fazenda. Como homens livres, não mais eram submetidos a penas desumanas como chicotes, marcação dos ombros e rosto com o ferro em brasa, não eram submetidos ao uso de máscaras e acorrentados.

Pelo fato dos escravos terem atuado como mão-de-obra em fazendas de Araruama e municípios vizinhos, estima-se que os membros da população afro-descendente nativa são descendentes dos escravos e trabalhadores livres remanescentes de escravos que habitaram a região.

. História do 2º Distrito de Araruama – Morro Grande

O segundo distrito de Araruama – Morro Grande, localiza-se na zona rural, distante aproximadamente 13 Km da área de maior concentração urbana da cidade. Faz limite com o Município de Rio Bonito e Silva Jardim. Em seu Centro, área de maior confluência de

pessoas, podemos encontrar uma infra-estrutura um pouco mais privilegiada do que em relação aos bairros em seu entorno.

Quanto aos aspectos imobiliários, é composto por loteamentos, grandes fazendas, pequenas fazendas, sítios e mini-sítios.

Possui asfalto (na rua principal), telefonia fixa, água encanada, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Igreja Assembléia de Deus, Posto de Correios, Sub-Prefeitura, Creche Municipal, Posto de Saúde, Biblioteca Virtual, Casa da Cidadania (utilizada para eventos), padaria, lanchonetes, pequenos restaurantes, bares, farmácia, loja de material para construção, mini-mercado, Esporte Clube, Escola Estadual Professor Fonseca (desativada) e o Colégio Municipal Honorino Coutinho.

O distrito faz parte da Rota de Circuito de Turismo Rural do Brasil¹⁵ que tem como slogan; “Natureza. Sempre o melhor caminho”. Desse circuito participam visitantes de várias partes do mundo. É apoiado por organizações tais como: Secretaria de Turismo de Araruama, SEBRAE-RJ, TurisRio (Companhia de Turismo do Estado do Rio de Janeiro) e IRCOD (Institut Regional de Cooperation Developpement).

Em um dos informativos do Circuito, publicado no ano de 2005, encontramos uma propaganda sobre o distrito que diz :

“(...) no Circuito de Morro Grande, a aconchegante atmosfera de roça encanta os visitantes que buscam paz, sossego e retorno às suas origens. Visitas a propriedades rurais, caminhadas, pesque-pague, camping e passeios por trilhas e cavalgadas sob a lua cheia são as principais opções de lazer deste oásis de tranqüilidade do Estado do Rio de Janeiro. Além do sossego e da tranqüilidade da vida no campo, em Morro Grande encontra-se também um Sítio Arqueológico cerâmico da tradição indígena tupinambá, caracterizando a localidade como patrimônio cultural”.

Realmente, a localidade abriga um dos mais antigos e importantes Sítios Arqueológicos do Brasil. Este sítio encontra-se cadastrado no IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Devido aos achados arqueológicos, estudiosos do tema, como Lídia Scófano, professora de Ciências do colégio, Angela Buarque, Arqueóloga da

¹⁵ O site para obter informações sobre o Circuito de Turismo Rural é: www.riolagos.com.br.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outros, colocaram este distrito em destaque em diversos trabalhos de Arqueologia apresentados no Brasil.

Enquanto os trabalhos de Arqueologia e o Circuito de Turismo Rural e o Colégio Municipal Honorino Coutinho buscam evidenciar e resgatar a história do local, em contrapartida, a urbanização não planejada e a especulação imobiliária têm sido decisivas para rápida destruição do patrimônio arqueológico em Araruama, inclusive no distrito a que fazemos referência. Soma-se a isso, a ação do extrativismo mineral (areais) que atinge de forma violenta o patrimônio Pré-Histórico, destruindo aldeias indígenas de antigos grupos tupinambás. Com a destruição dos Sítios Arqueológicos, apaga-se também a memória regional, base da identidade cultural da coletividade.

.O significado do Colégio Honorino Coutinho no contexto da história do 2º Distrito de Araruama (Morro Grande)

O referido colégio foi fundado no ano de 1985, localiza-se na Praça de Morro Grande no 2º Distrito de Araruama – Estado do Rio de Janeiro e tem como Entidade Mantenedora a Prefeitura Municipal de Araruama.

O colégio recebeu este nome em homenagem póstuma ao ex-vereador Honorino Carlos de Azeredo Coutinho, que foi morador da localidade, fazendeiro e doou vários terrenos para que fossem utilizados como bens públicos. Nesses terrenos foram construídos o Esporte Clube Morro Grande, Posto de Saúde, Igreja de Nossa Senhora da Conceição, Escola Estadual Professor Fonseca e o referido colégio.

Vários de seus descendentes tiveram/têm a oportunidade de estudar nesta instituição.

As características peculiares¹⁶ do colégio contribuem, em muito, para a história da localidade. Suas contribuições podem ser percebidas na esfera econômico-social¹⁷, cultural e de lazer e, principalmente, na esfera educacional como espaço de produção e divulgação do conhecimento.

¹⁶ As características peculiares estão exemplificadas em outros tópicos desse mesmo capítulo.

¹⁷ Os alunos aprendem técnicas artesanais que podem a partir destas gerar trabalho e renda. Fazem campanhas na comunidade sobre vários assuntos como: combate a dengue, combate ao desperdício de água entre outras.

A promoção da cultura é uma constante neste espaço educativo. Ocorre através da realização de eventos artísticos, musicais, etc.; abertos ao público e através do resgate da cultura local. Os eventos abertos ao público funcionam como oportunidades de lazer para a comunidade e alunos. Como o colégio é um espaço turístico, fica aberto ao público também nos finais de semana e feriados.

Todas essas contribuições, na verdade, trazem para a instituição o reconhecimento de que a instituição resgata a história e cultura local, ao mesmo tempo que faz a sua própria história em constante interação com a comunidade adjacente e, de forma geral com a sociedade.

Atualmente, havendo vagas ociosas, recebe alunos de diferentes bairros de Araruama. Este fato é facilitado pelo fato do Município ter sua própria frota de transporte escolar que transporta os alunos para estudarem em locais diversos, mesmo que distantes de suas residências.

. Características intrínsecas ao Colégio e Sítio Arqueológico

O Colégio Municipal Honorino Coutinho é o único do bairro que atende alunos da Educação Infantil, do segundo segmento do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Inicialmente, no ano de 1985, a escola atendia apenas duas turmas da 5ª série do Ensino Fundamental no turno da manhã, pois, só havia duas salas de aulas construídas. Dentre outras dependências, tinha o refeitório, a secretaria e três banheiros destinados aos funcionários, alunas e alunos, separadamente.

Nos anos subseqüentes, devido à demanda por vagas em diferentes séries, foram feitas construções, aumentando-se o número de dependências e salas de aulas e tais ampliações, conseqüentemente, possibilitaram o aumento do número de turmas.

Atualmente, a escola funciona em três turnos a saber: manhã, tarde e noite. A forma de ensino é presencial, com jornada de quatro horas de trabalho escolar, com um mínimo de duzentos dias letivos. Para o Ensino Médio são oferecidas diferentes opções de cursos: Formação Geral, Formação de Professores e Técnicas Agrícolas.

Ocupa uma área de 25.000 m², com cinco pavimentos térreos, subdivididos, onde podemos encontrar doze salas de aulas, uma sala de informática, sala da direção, sala dos

professores, sala da equipe pedagógica, sala de exposições artísticas, cozinha, despensa, refeitório, banheiros para os alunos, separados, sendo um masculino e outro feminino, biblioteca, secretaria, dois banheiros para funcionários e um almoxarifado.

Externamente aos pavimentos ficam a casa de farinha, oca, sala de leitura, reserva ecológica (com sala de aula ao ar livre), área coberta com bebedouros, horta escolar, espaço reservado à criação de cabras (capril), parque infantil, churrasqueira, tenda de sapé e cabine permanente na entrada do portão principal.

As referências de atividades de salas de aulas desse colégio não podem ser entendidas como as atividades realizadas que acontecem em um espaço restrito delimitado por quatro paredes. A escola possui sala de aula ao ar livre na Reserva Ecológica. Ademais, pelo fato do colégio ter algumas salas de aulas com telha de amianto, é comum os professores solicitarem aos alunos que retirem as carteiras das salas de aulas “convencionais” e se organizem no pátio do colégio, aproveitando as sombras das árvores para estudarem em dias de verão intenso, onde seria insuportável agüentar o calor dento da sala de aula.

Nos diferentes espaços que compõem o colégio, são organizadas atividades para os alunos da própria escola, alunos visitantes e turistas. Atividades estas que podem ser extraclases ou não.

Para exemplificar as atividades extraclases podemos citar: estudos realizados na casa de farinha, na oca, estudos das plantas e catalogação das mesmas pertencentes à Reserva Ecológica do colégio, visita ao Teatro Municipal, aulas-passeios pelo bairro, município, entre outros lugares.

Em seu entorno, são perceptíveis os vestígios de que no passado, acerca de 1700 anos atrás aproximadamente, habitaram ali os índios tupinambás, exímios ceramistas, que deixaram uma rica e diversificada herança cultural que sobrevive até hoje nos hábitos e costumes dos moradores da localidade.

Com o início da construção de um dos pavimentos da escola, em 1985, foram escavados, perdidos e soterrados vários objetos de cerâmica com características indígenas. Nas construções que se sucederam, tiveram o cuidado de retirar e preservar os achados arqueológicos intactos ou fragmentados para servir de objeto de estudos.

Com o funcionamento do colégio, era comum no dia-a-dia serem encontrados fragmentos cerâmicos. Tais fatos foram comunicados ao Departamento de Arqueologia do

Museu Nacional do Rio de Janeiro e a partir da visita dos arqueólogos que observaram o local, o espaço foi reconhecido como Sítio Arqueológico, onde habitaram os índios tupinambás, e desde então, esta área vem sendo estudada e visitada por arqueólogos, estudantes dos diferentes níveis do ensino e campos de produção do conhecimento e por turistas nacionais e estrangeiros.

No ano de 2001, foi elaborado um projeto pedagógico para a escola intitulado “Resgatando nossa história, preservando a nossa cultura” que trouxe reconhecimento da identidade peculiar do colégio. O referido projeto teve boa aceitação por parte dos docentes, discentes, comunidade ao entorno do colégio e visitantes, sendo desenvolvido até o ano em curso, embora a escola tenha tido a liberdade de elencar outros projetos em função de demandas surgidas na comunidade, como ocorreu com o Projeto Saúde no ano de 2006.

O projeto voltado para o resgate da cultura, tem caráter interdisciplinar. Apresenta a proposta de envolver os seus docentes e discentes na pesquisa e resgate de aspectos pertinentes à historicidade local. A partir da iniciativa dos sujeitos da pesquisa foram eleitos alguns itens para investigações que abrangem: colonização e fundação do distrito, sua cultura, as etnias, sua arte, flora, fauna e aptidões econômicas. Dados desses elementos pesquisados são agrupados em documentos e também transformados em livros produzidos no próprio colégio com técnicas artesanais e artísticas, que servem como fonte de pesquisa para os próprios alunos, comunidade local e visitantes.

A equipe pedagógica e professores, diante dos documentos produzidos, selecionam fatos históricos, fatos culturais e técnicas artísticas para fazer parte do conteúdo programático das disciplinas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Entretanto, ressaltamos que o projeto favorecia os estudos da cultura indígena, em função dos achados arqueológicos fazerem referências de que no passado ali habitaram os índios tupinambás. De certa forma, o projeto ao resgatar a cultura indígena incluía na pauta dos conteúdos, o estudo de mais uma cultura, não sobressaindo nos estudos apenas a cultura eurocêntrica, como ocorria em anos anteriores, desde a fundação do colégio.

As divulgações das descobertas arqueológicas têm atraído a curiosidade de nossos alunos e educadores, assim como de alunos e educadores de outras escolas públicas e privadas e até mesmo de visitantes (turistas) que procuram o colégio para obterem mais informações e observarem os materiais cerâmicos e dados afins, já coletados sobre os índios tupinambás.

Rotineiramente, várias instituições agendam visitas para conhecer melhor o referido espaço. Preocupados em receber este público e transmitir informações mais precisas a respeito dos índios tupinambás, foi construída no espaço escolar uma oca tupinambá em tamanho natural, uma casa de farinha, sala de aula ao ar livre (Reserva Ecológica) e reunidas as publicações jornalísticas, artigos, livros sobre o assunto para serem manuseados pelo público interessado e também servir como fonte para que aspectos da cultura Tupi-Guarani fossem inseridos de forma interdisciplinar no currículo do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e, atualmente, em 2009, também para o currículo da Educação Infantil, segmento de ensino implantado recentemente.

A partir de subsídios informados pelo Projeto Político Pedagógico da escola, acredita-se que a partir do resgate da cultura local, valoriza-se a importância e participação das etnias que contribuíram para o povoamento e formação do Município de Araruama.

. Composição do quadro de funcionários

A Unidade Escolar é subordinada a normas emanadas pela SEDUC e, semanalmente, recebe visitas da Supervisão Educacional que é uma função exercida por um Especialista em Educação, lotado na mesma SEDUC, responsável pelo funcionamento legal e documentação da instituição, inclusive pelos documentos relativos à vida escolar dos alunos.

Quanto aos funcionários lotados no colégio (ano de 2009) podemos listar: diretor (1), vice-diretor (1), orientador pedagógico (2), orientador educacional (4), dirigente de turno (3), auxiliar de disciplina (8), secretária (1), auxiliar administrativo (6), professores (45), merendeiras (5) e pessoal de apoio (14). No total, temos noventa (90) funcionários, lotados diretamente na Unidade Escolar.

.Quantitativo de alunos da Unidade Escolar baseado na cor da pele

No ano de 2009, contabilizamos na Educação Infantil vinte e dois alunos (22), Ensino Fundamental do 1º a 5º ano, cento e vinte seis alunos (126), do 6º ao 9º ano, quatrocentos e sessenta e dois (462) e no Ensino Médio cento e quinze alunos (115), perfazendo um total geral de setecentos e vinte cinco alunos (725).

O quadro registra o quantitativo de alunos e como estes se auto-declaram em relação à sua cor, com base nos dados coletados para o Censo (Educa-Censo) do ano de 2009.

COR	QUANTITATIVO	PERCENTUAL
Preta	144	19,8%
Branca	110	15,2%
Parda	284	39,1%
Indígena	4	0,6%
Amarela	5	0,7%
Não Declarado	178	24,6%
Total	725	100%

Fonte: Educa-censo ano 2009 C.M. Honorino Coutinho

Auto-declaram afro-descendentes (considerando pretos - 19,8% e pardos – 39,1%), quatrocentos e vinte e oito alunos (428) que equivalem a aproximadamente 58% do total.

Sem precisar contabilizarmos, a partir de observações de grupos de alunos no pátio, na quadra de futsal, quadra de futebol de areia, no amontoado de alunos que se aglomeram no portão na hora da entrada e saída ou até mesmo se observarmos as turmas reunidas para as aulas, é notório que a maioria apresenta características fenotípicas dos afro-descendentes.

Chamamos a atenção para o fato de 24,6% dos alunos não terem declarado sua cor. Presumo que isto tenha ocorrido devido a alguns responsáveis/pais de alunos morarem distantes da escola e raramente se fazerem presentes quando solicitados. Outro fator que pode ter influenciado neste percentual, é a dificuldade que as pessoas de tez mais escura têm para se reconhecer como afro-descendente e por isso, negam a sua cor. Então, para não se auto-declararem como pretos ou pardos, preferem ignorar sua cor e assinalar a opção como não-declarado.

. Atividades do Projeto Resgatando nossa história, preservando nossa cultura

Diariamente, há na escola alunos do Projeto Jovem Cidadão¹⁸ ou funcionários capacitados que são designados para atender o público visitante ou turmas de alunos da própria escola, instruindo-os quanto à cultura indígena, história do local, estudos já realizados sobre a cultura indígena no âmbito da própria escola, estudos em andamento e as relações de tais estudos com a Arqueologia.

No Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, são ministradas nove disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Técnicas Agrícolas, Geografia, História, Educação Artística, Matemática, Educação Física e Ciências.

Para serem desenvolvidas atividades em função do projeto, os professores têm a liberdade de se integrarem, independente do ano (série) em que atuam, para planejar tais atividades, elencar estratégias, juntar as turmas (que podem ser desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental ao 4º ano do Ensino Médio, curso Normal), pois, ao atuar assim, em cooperação, acreditam ser mais viável desenvolver atividades interdisciplinares, que também lhes possibilitam ter uma visão mais holística dos trabalhos a serem realizados, além de promover a interação entre os alunos.

Baseado na proposta pedagógica, o projeto “Resgatando nossa história, preservando nossa cultura” é assim descrito:

É um projeto aberto aos alunos, comunidade escolar e parcerias, pois, a cultura é um elemento dinâmico que se manifesta de diversas formas possibilitando a todos a aquisição do saber. Os princípios e valores do nosso projeto estão fundamentados na Pedagogia de Projetos, onde o ensinar e o aprender se complementam. Nosso objetivo é oferecer diferentes oportunidades aos alunos de aprenderem com motivação e trazerem o cotidiano para as questões trabalhadas em sala de aula, relacionando teoria e prática. Acreditamos que assim, possamos contribuir para a formação de um sujeito crítico, autônomo, consciente e capaz de gerar transformações significativas para a sociedade. (Projeto Político Pedagógico, 2001, p.13)

A valorização da cultura indígena se dá ao longo do ano letivo e não se restringe a momentos estanques como as datas comemorativas.

Em diferentes momentos do ano letivo, são organizados eventos que podem ou não retratar aspectos da cultura indígena tais como: Encontro das Artes, Circuito de Turismo

¹⁸ Jovens estudantes entre 14 e 18 anos selecionados pela Secretaria de Promoção Social do Município de Araruama que prestam serviços remunerados em espaços públicos municipais na condição de aprendiz.

Rural, Semana do Índio, desfile temático (indígena) no bairro, meio ambiente, festa junina, festa folclórica, FECHOC (Festival da Canção do Honorino Coutinho), Dia Internacional da Mulher, Dia das Mães, eventos que ficam em destaque na mídia como Copa do Mundo e Olimpíadas, culminâncias de trabalhos desenvolvidos por professores e alunos sobre temas específicos (trânsito, direitos humanos, eleições).

. Itens destacados para os estudos da cultura indígena

Estes itens foram pesquisados tendo como fonte o PPP (Projeto Político Pedagógico), livros de registros de reuniões pedagógicas, diários e os planejamentos dos professores, embora não tenha me detido somente nos planejamentos dos professores selecionados para serem os entrevistados da pesquisa. Ou seja, a escolha dos planejamentos para serem analisados foi aleatória.

A iniciativa para que a Unidade Escolar implementasse o projeto de resgate da cultura local foi do professor Luis Carlos Pereira que atuava com aulas de Técnicas Agrícolas, desde 1985. No ano de 2001, o professor em tela, assumiu a Direção do Colégio, e esteve a frente da elaboração do Projeto Político Pedagógico. O referido professor relatou, na Proposta Pedagógica, circunscrita ao PPP, aspectos que merecem destaque:

Nossa história tem raízes com que nos agarramos, nos nutrimos e nos fortalecemos para enfrentarmos os desafios futuros. A transformação rápida da sociedade moderna decreta a morte precoce de nossos valores históricos e culturais. Os verdadeiros valores se perdem, enquanto que o modismo temporário nos empurra para o consumismo.

A modernização dos meios de comunicação aumentou a velocidade e o poder de penetração das informações, passando a não existir fronteira entre a cidade e o campo. Com isso, milhares de pessoas passam a assistir diariamente os apelos capitalistas, aumentando o consumo vindo das áreas urbanas, apelos estes que deterioram progressivamente os hábitos e costumes dos jovens do meio rural, tornando-os vítimas fáceis da mídia, que aos poucos os transformam de produtores a consumidores, fazendo-os perderem o valor e a importância do seu trabalho.

Os casarões coloniais, os engenhos, a comida feita em fogão de lenha, as festas, a natureza e os animais, aos poucos, vão dando lugar aos Shoppings, hambúrguer, roupas de marca, funk e outras coisas. Aos poucos, os jovens da zona rural passam a ter vergonha de onde vivem, de sua cultura e do trabalho que exercem. Esta perda de identidade e valores acabam estimulando o êxodo rural. (Projeto Político Pedagógico, 2001, p.12)

Os relatos do professor denotam o seu reconhecimento da importância da cultura local ser resgatada e preservada como eixo da identidade dos moradores do 2º Distrito do

Município de Araruama. Com estas constatações nos é revelada a defesa de se inserir a cultura indígena no currículo praticado na U.E, dado o seu significado e sua importância para se compreender e contextualizar fatos históricos, culturais e sociais que fizeram parte do cotidiano dos antigos habitantes da região.

Para trabalharem os conteúdos a seguir relacionados, os professores se valem de muitas estratégias que podem ser: músicas, teatros, seminários organizados pelos alunos com intervenção do professor, confecção de indumentárias, aulas-passeio, visita ao Museu do Índio, pesquisas bibliográficas, em jornais e na internet, pesquisas nos demais Sítios Arqueológicos ao entorno da escola, entrevista e/ou palestra com arqueólogos que visitam a escola, danças, realização de comidas típicas, elaboração de livros artesanais e documentários sobre a cultura indígena, confecção de artesanatos indígenas, organização de desfile temático sobre os índios, filmes, análise de noticiários, debates, aulas expositivas, construção de maquetes, entre outras estratégias.

Os conteúdos abordados referem-se a fatores favoráveis a habitação dos índios em Araruama; caracterização das regiões habitadas por índios; caracterização dos índios tupinambás; culinária; vestimentas; construção de seus adornos a partir de matérias-primas extraídas da natureza (argila, taboa, sementes, fibras de bananeiras); vaidades indígenas (pinturas no corpo); utensílios como arco, flecha e tacape; modos de sobrevivência; costumes; rituais do nascimento; rituais de iniciação; rituais de passagem; religiosidade; música; Hino Nacional na Linguagem Tupi; tentativas de escravização dos índios pelo colonizador; importância dos estudos da cultura indígena; cerimônias; lutas indígenas; extermínio dos indígenas; cultivo nas lavouras; convivência na oca; situação dos índios na atualidade (reivindicações e conquistas); reportagens veiculadas na mídia sobre os indígenas, etc.

Permanentemente, encontramos pinturas temáticas que valorizam, com maior destaque, os traços da referida cultura nas paredes das dependências da escola. Na oca, que foi construída para melhor caracterizar o espaço escolar, existe uma exposição com tipos de texturas (ungulada, corrugada, escovada) que os índios davam aos objetos cerâmicos que modelavam com argila, urnas funerárias, arco e flecha, colares, pulseiras, teares, esteiras, fotos, quadros, maquetes e *banners* com registros de alguns estudos realizados no local.

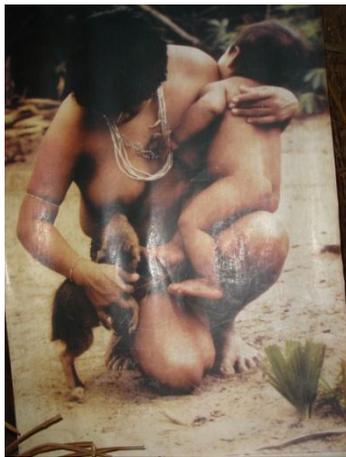
Fotos exemplificativas dos trabalhos desenvolvidos com a cultura indígena



Oca Tupinambá



Réplica de esteira



Banner(modos de vida)



Urna funerária



Quadro (exposição permanente)



Quadro com fotos e registros
sobre os índios tupinambás



Produção de tapioca na casa de farinha



Apresentação de rituais indígenas

Considerações acerca dos descendentes de indígenas do município de Araruama

Uma questão a considerar, é que da pequena parcela dos descendentes indígenas do município, poucos se identificam como indígenas. Não se observa descendentes que se caracterizam como tal e, rotineiramente, não demonstram utilizar trajes e costumes que os diferenciam, em uma aglomeração. Alguns vivem em pequenas propriedades na zona rural, outros vivem na zona urbana.

Participam de atividades nos diferentes setores da economia tais como o setor primário que compreende a exploração de recursos da natureza que podem ser utilizados como matéria-prima, setor secundário que tem a incumbência de transformar a matéria-prima em produto elaborado e o setor terciário, que é o setor econômico relacionado aos serviços, ou seja, produtos não materiais em que pessoas ou empresas prestam a terceiros para satisfazer determinadas necessidades.

Pelo que tenho observado, esses descendentes de indígenas são indiferentes ao fato do colégio fazer o resgate da cultura de seus antepassados. Mesmo sendo a proposta dos estudos da cultura indígena de iniciativa do colégio, os resultados dos estudos e divulgação são abertos a toda comunidade. Não se tem relatos de que estes vão à escola levar a sua contribuição ou até mesmo para ter conhecimento quanto aos resultados dos estudos realizados sobre sua cultura e a de seus antepassados.

. A nova proposta pedagógica do colégio

Há que se ressaltar que alternativas aos estudos da cultura eurocêntrica, como acontece via de regra com os estudos da cultura indígena, ainda não dão conta das reais

necessidades da escola. Nessa reflexão, não poderíamos deixar de enfatizar que, em se tratando da diversidade étnico-racial, essas alternativas deixam a desejar ao considerarmos que os estudos da cultura dos afro-descendentes não foram contemplados de imediato na proposta pedagógica do colégio.

O Projeto Político Pedagógico não fazia referências diretas à valorização da cultura dos negros, ou seja, a cultura africana. Somente em 2008, foi concretizada a possibilidade de se estudar a cultura africana e afro-brasileira de forma sistemática com a elaboração e implementação do Projeto Brasil Africano.

Sabe-se que articular educação e relações raciais para possibilitar certa relevância social no processo educativo é contribuir para a construção da cidadania, sobretudo dos afro-descendentes e indígenas. É buscar superar a tradição de negação do outro imposta pela hegemonia eurocêntrica.

O mito de que todas as etnias vivem em perfeita harmonia, já foi “desmascarado”, não dá mais para ser aceito. Sustentado por esse mito, idéias preconceituosas foram se alastrando prejudicando a história e a cultura dos afro-descendentes e indígenas, e por outro lado, deixou latente um dos graves problemas enfrentado pela maior parte da população brasileira que foi a inferiorização dessas etnias. Problemas que perpassam pela discriminação racial, racismo e preconceito racial. Como conseqüências destes, ocorre a violência racial na sociedade que se reflete na escola, mesmo porque esta faz parte da sociedade.

Nas palavras de Munanga (2008), encontramos o seguinte relato:

As chances da escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. (...) a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta para o presente, deforma o passado e corrói o futuro. (MUNANGA, 2008, p. 9)

A escola é um espaço educativo privilegiado para o estudo das questões raciais, ou seja, se configura como um espaço possível de contribuir para a superação do racismo. Embora na escola, muitas vezes, alguns educadores desconsiderem que existe a prática do racismo, sabemos que essa prática existe, mesmo sendo ocultada. Outros fatores que apontam possibilidades dessa escola trabalhar tais questões são seus aspectos físicos, históricos e culturais.

No caso da escola pesquisada, desenvolver novos espaços pedagógicos que propiciassem a valorização das múltiplas identidades formadoras da clientela escolar, era um caminho a trilhar, visto que a mesma, por vezes, demonstrava pouco envolvimento quanto ao dever de respeitar à diversidade étnico-racial no que se refere aos afro-descendentes, sobretudo os que dela faziam parte.

Com base nessas considerações, não seria aceitável a falta de ações mais combativas por parte dessa escola quanto ao reconhecimento das múltiplas identidades e pelas diferentes culturas que compõem a sua diversidade. A diversidade em si mesma, não é um problema para a escola. Não pode ser desconsiderada com o intuito de se priorizar a visão de mundo de um grupo à exclusão de outro.

Há que se destacar que a cultura eurocêntrica era a que mais sobressaia nos conteúdos elencados no currículo formal, restando, para as outras culturas, poucas referências quanto às possibilidades de estudos. Porém, esta constatação passou por transformações.

O fato da escola priorizar, desde o ano de 2001, no currículo formal e no currículo praticado, conteúdos referentes a cultura indígena, que são trabalhados ao longo do ano letivo, já era um avanço, por acrescentar o estudo de mais uma cultura que grandes contribuições trouxe para a humanidade, e sobretudo para nós, brasileiros. Na verdade, privilegiava – e ainda privilegia - práticas pedagógicas consoantes com as exigências da Lei 11.645/08. Esses estudos ganharam força devido às descobertas arqueológicas que ganharam notoriedade a partir de 1985, onde foi constatado que ali habitaram os índios tupinambás, aproximadamente, no século XVIII.

Ao observarmos a clientela escolar, porém, passamos a indagar por que não se privilegiar no currículo formal e no currículo praticado conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como subsídios para que os alunos afro-descendentes sintam-se representados, respeitados e não discriminados ? Por que a escola, até o ano de 2008, havia privilegiado os estudos da cultura eurocêntrica e da cultura indígena em detrimento da cultura dos afro-descendentes?

No ano de 2005, a escola recebeu alguns exemplares das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como parte integrante deste documento, encontra-se no final, a lei 10.639/03 na íntegra. O documento em tela foi disponibilizado para a equipe de orientadores educacionais, orientadores pedagógicos, direção e professores. Entretanto, até o início do ano

letivo de 2008, ficou como um “documento de gaveta”, sem ser discutido com esses atores escolares.

No primeiro semestre de 2007, a SEDUC – Secretaria de Educação de Araruama enviou para escola propostas de como trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pautadas com base na Lei 10.639/03. Da mesma forma que o documento anterior, ficou engavetada até o início do ano letivo de 2008.

Devido à possibilidade dada no Projeto Político Pedagógico para a escola optar por integrar outros projetos plausíveis de serem trabalhados para atender às demandas da clientela escolar/comunidade escolar, para o ano de 2008, além do projeto do resgate da cultura local e do projeto saúde, foi escolhido trabalhar o projeto intitulado “Brasil Africano”, onde foi possível focar nas questões de estudos, assuntos pertinentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com veemência. Com isso, os documentos recebidos anteriormente, estiveram em pauta para discussões nas reuniões pedagógicas, assim como outros materiais adquiridos posteriormente que ofereciam subsídios para o trabalho sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Desta forma, ao trazer para o currículo formal e o currículo praticado, práticas pedagógicas que contribuíam para a afirmação positiva da identidade dos afro-descendentes e valorização de sua cultura, foi dado um salto qualitativo, tendo em vista que a maioria dos alunos são afro-descendentes.

Para aumentar a nossa compreensão quanto à importância da articulação da educação escolar e relações raciais, destacamos as palavras de Moura (2008):

Uma educação, profundamente vinculada as matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal. Isso é essencial no caso de grupos que, por força da inércia da herança histórica ou pela pura força do preconceito, são quase sempre considerados “inferiores” ou “naturalmente” subalternos. (MOURA, 2008, p.72, 73)

Inferimos da citação que é papel da escola levar em consideração as diferenças étnicas de seus alunos e afora isso, possibilitar aos mesmos o entendimento de que a identidade

nacional é formada por matrizes culturais diversificadas. Portanto, nas interações sociais, as diferenças não podem se consolidar como objeto de hierarquização de um grupo em detrimento do outro.

Entendemos que ao se considerar a realidade da clientela escolar e a importância das etnias que contribuíram para o povoamento de Araruama, do qual os negros também fizeram parte, ficou para trás o reconhecimento das necessidades de se enfatizar os estudos da cultura africana nesse contexto escolar, pois, sabemos que trabalhar esta temática de forma estanque, ou seja, ocasional não é o ideal.

Recorremos, portanto, a Oliveira (2003) para entendermos como poderia se dar esses estudos de modo ideal. A situação ideal é a alternância emergencial/sistemática, porque mesmo incluindo os estudos raciais no projeto de trabalho para uma atuação determinada, o profissional se defrontará com questões cotidianas, geradas espontaneamente, que exigirão abordagens emergenciais.

Neste processo, a relação entre professor e aluno deixa de ser uma relação entre sujeito e objeto, na medida em que os sujeitos são possuidores de voz. A aprendizagem então, se dá na interação, ocorrendo com sentido, sendo significativa para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, para dar um salto adiante, o colégio precisa reconhecer a lacuna que não foi preenchida pertinente a cultura africana, que ao ser estudada e contextualizada com questões históricas e situações dos afro-descendentes na atualidade, pode contribuir para várias discussões acerca da discriminação racial.

Este reconhecimento pode ser fundamentado com os escritos de Paulo Freire (2002) onde diz que não basta apenas sermos objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Nestes parâmetros, entendemos que o processo pedagógico desenvolvido na instituição escolar pode permitir ao educando ter oportunidades de estudar a diversidade humana e refletir sobre sua existência no mundo. Defendemos a importância dos estudos da realidade local a ser ensinada e contextualizada na escola para que se possa atuar sobre a realidade com ações educativas, culturais e políticas, para transformá-la.

CAPÍTULO 3

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO

Sabe-se que o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica. Presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos.

(Antonio Flavio Barbosa Moreira, 2006)

As possibilidades de construção da identidade positiva dos afro-descendentes na escola perpassa pelo currículo. Sabemos que educar sem discriminar não é uma tarefa simples, pois, muitos estereótipos e preconceitos enraizados na mentalidade das pessoas, em decorrência de modelos culturais e alienantes que lhe foram impostos, podem gerar controvérsias nas proposições a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Encontramos subsídios na concepção de Moura (2008) que diz ser um desafio desenvolver na escola novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se conhecer como sujeito na atual conjuntura.

Pensar as implicações dos estudos da diversidade étnico-racial e suas relações com o currículo, envolve alteridade, saber e poder. Contudo, é possível também percebermos que o currículo como política cultural se configura como lugar de disputa por determinadas narrativas.

Recorrendo a Lopes (2008), o currículo de nossas escolas precisa contemplar os estudos da diversidade, sobretudo para enfatizar a história dos índios e negros que foram/são discriminados:

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professores e alunos frente a frente com os novos desafios de aprendizagem. (LOPES, 2008, p. 183)

Mesmo sendo uma tarefa árdua, compreendemos que é papel da escola considerar as diferenças étnicas de seus alunos e reconhecer os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à educação formal, tanto pela via do currículo formal quanto pela via do currículo praticado.

.O currículo escolar na visão de alguns teóricos

Como construção social, o currículo escolar apresenta dimensões relevantes na produção do conhecimento. Com o intuito de aumentar nossa compreensão sobre o currículo, trazemos para o nosso entendimento alguns conceitos e/ou considerações acerca do tema na visão de alguns teóricos. Não é nossa pretensão esgotar todas as discussões que permeiam o assunto, mas priorizar o que elencamos como relevante para nossas reflexões, em função da pesquisa.

Moreira (2001) descreve sua concepção de currículo, onde aponta o seguinte:

O currículo envolve todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Inclui, no âmbito do currículo, tanto os planos com bases nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nesta perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e desenvolvimento do currículo. (MOREIRA, 2001, p. 68)

Tal proposição revela que o autor considera como currículo toda atividade educativa desenvolvida pela escola. O professor é visto como peça fundamental para a operacionalização do currículo.

Na visão de Apple (2006), a educação está intimamente ligada à política da cultura. Sempre existe uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elites, que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Quanto ao conceito de currículo, esse autor expressa o seguinte:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59)

Apple prossegue dizendo que as formas como o conhecimento está organizado, o que conta como conhecimento, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e, não menos importante, quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são produzidos e alterados na sociedade.

Ao prosseguirmos com a conceituação de currículo, priorizamos aqui as idéias de Sacristán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15, 16)

A citação de Sacristán nos remete à concepção de que o currículo é algo dinâmico que está circunscrito no modo como se pensa a educação e na forma como a educação se processa a partir das práticas pedagógicas. O autor também revela que na sedimentação do currículo existem tramas que podem “esconder” relações de poder e que podem ser compreendidas na conceituação destacada:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no sentido escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino a problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Um aspecto importante a ser considerado é que o conceito de currículo para alguns teóricos não mais se prende a técnicas voltadas para questões relativas a procedimentos e métodos, inerentes de uma visão tradicional. Os conceitos destacados apresentam um viés guiado por questões de cunhos sociológico e político, típicos da tradição crítica do currículo.

.Currículo, cultura e relações de poder

O currículo pode ser compreendido como instrumento de inclusão ou exclusão, pois, pode afirmar ou negar relações de poder e culturas. Toda escola exercita um currículo. Os sujeitos atuantes/participantes do contexto escolar nem sempre compreendem que o currículo escolar, por vezes, traduz marcas de uma cultura hegemônica, nem sempre visível, mas que estão latentes nas relações sociais.

A educação e o currículo podem ser considerados como artefatos fundamentais para o processo cultural, pois, ambos favorecem a propagação da cultura na sociedade.

Como descrevem Moreira e Silva (2006), a cultura não pode ser vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea.

Esses mesmos autores defendem que, criticamente, se vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas, como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas, são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos e de significações.

De forma não crítica, ou seja, na visão tradicional, a relação que se estabelece entre cultura e educação/currículo não vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada, plausível de ser transmitida às futuras gerações através do currículo.

Ao dialogarmos com outro teórico, Sacristán (2000) tece considerações sobre cultura e currículo:

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no

currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em currículos diferenciados. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Nesses termos, por não existir uma cultura unitária, indiscutivelmente aceita por vários grupos sociais, as escolas podem adotar posições diferentes frente às diversas culturas, optando por selecionar a que se concretizará no currículo.

Ao nos referirmos às relações de poder, também em uma visão crítica, a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder.

Dialogando com Moreira e Silva (2006), na citação abaixo esses autores nos apresentam afirmações importantes:

(...) o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero e etc. essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 28, 29)

Nesses parâmetros, em que o currículo está imbricado com relações de poder, tal fato reforça as contradições existentes nas relações sociais e, como resultado das relações de poder, conta como conhecimento válido e importante, os interesses dos grupos e classes em situação mais vantajosa em relação ao poder instituído é imposto. Mas, o poder nem sempre se manifesta de forma clara, identificável. Por vezes, esse poder também é contestado. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, e sim, denota que o poder não se realiza exatamente conforme as intenções hegemônicas.

Com a finalidade de exemplificarmos como se dá esse poder, destacamos a citação abaixo:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, isso é precisamente o poder. (SILVA, 1995, p. 190)

O que constitui o poder, no contexto da educação e currículo não é tarefa fácil de se resolver, por tratar de segregação de indivíduos. Para avançarmos nessa compreensão,

recorremos à Moreira e Silva (2006) que expressam ser o currículo um campo cultural, um campo de construção e produção de significados e sentidos, um terreno central de luta pelas transformações das relações de poder.

O currículo imprime identidade à escola ao denotar suas características, ao se constituir como um artefato para o movimento de observação, reflexão e intervenção na dinâmica escolar. Mota e Barbosa (2008) nos ajudam a compreender tal proposição:

Pode-se dizer que o currículo imprime uma identidade à escola e aos que dela participam. Permite ainda, perceber que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar extrapola os limites de seus muros, uma vez que impulsiona o movimento dialético de (re)criação de um conhecimento escolar para a sociedade, mediante a ação dos que compartilham a vida escolar, apropriando-se dos mais importantes meios de compreensão e (re)produção dos conhecimentos produzidos pela humanidade. (MOTA; BARBOSA, 2008, p. 1 - 2)

Na verdade, o espaço escolar se configura como um espaço de disputas, permeado por relações de poder. Contudo, para modificar o currículo, os professores também têm poder porque são amparados por leis que asseguram modificações e também por diretrizes que trazem subsídios para modificações específicas. No entanto, apesar desse poder, é possível percebermos que o currículo, por envolver relações de disputa e controvérsias, não é um instrumento capaz de resolver os mais variados problemas do sistema escolar.

. Seria o currículo um elemento norteador para a (res)significação do espaço escolar?

Na atual conjuntura, a educação escolar no Brasil vem se deparando com questões que antes tinham pouca ou nenhuma visibilidade no cenário nacional devido ao silenciamento a que eram submetidas. Destacamos aqui o estranhamento e o ocultamento com que eram tratadas as tradições culturais das matrizes africanas. Como alternativa para a transposição desse fato, narrativas devem ser tecidas a respeito do legado cultural e histórico dos afro-descendentes.

Com nos aponta Wedderburn (2005):

A obrigatoriedade do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia do tráfico negreiro (...), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a

partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura. (WEDDERBURN, 2005, p. 133, 134)

Ao considerarmos as referidas tarefas e para que elas se consolidem nas práticas escolares, requer-se metas educativas que perpassam pela formação dos professores, formação dos educandos e elaboração de um projeto curricular descolonizador, ou seja, um currículo que fortaleça as culturas negadas e silenciadas.

Com base nas palavras de Carvalho (2005):

Importa assim pensar o currículo escolar a partir dos processos e produtos em circulação nas práticas discursivas engendradas no trato da questão da diferença na prática escolar curricular. (...) Evidentemente, o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno. O currículo escolar em sua relação com a realidade sócio-política, econômica e cultural mais ampla. Esse fenômeno, em qualquer dimensão, envolve a problemática da contribuição que a educação escolar e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero, etc, marginalizados ou não. (CARVALHO, 2005, p. 96 - 97)

Ao fazermos uma transposição da citação para a realidade da escola pesquisada, percebemos que propor reformulações para o Projeto Político Pedagógico e para o currículo formal e o currículo praticado se faz necessário, devido às demandas apresentadas pelo seu alunado tendo como foco a superação das questões raciais que interferem na construção da identidade desses, independentes das diferenças que apresentam.

Dialogando com Moreira (2001), explicitamos que:

Sua preocupação com a escola, decorre de considerá-la capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que aparece inscrito na natureza das coisas capaz, então, de formar sujeitos não conformistas, mas comprometidos com a luta de toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados tendo como foco a perspectiva de transformar a escola em espaço público que melhor atendam às necessidades e aos interesses de inúmeros alunos que têm sido objeto de preconceitos e discriminações raciais. (MOREIRA, 2001, p.68)

Com base no trabalho de campo, constatamos que o currículo formal apresenta, de forma explícita e implícita, pressupostos que apontam para o desenvolvimento de práticas que colaborariam para a valorização da diversidade étnico-racial. Percebemos isso no planejamento de curso, no Projeto Político Pedagógico e na proposta enviada pela SEDUC

com orientações de como trabalhar conteúdos envolvendo discussões sobre racismo, direitos humanos, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08.

Leite (2001) fala da necessidade de adaptações curriculares tendo em vista o seu desenvolvimento face às características sócio-culturais dos alunos e sempre que possível o currículo pode ser renovado de forma a concretizar a “escola para todos”.

Não há ensino possível sem o reconhecimento por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada. Por isso consideramos que não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, onde apenas alguns se revêem e se sentem legitimados. Se queremos uma “escola para todos” temos de reconhecer e conhecer as especificidades de cada contexto e de cada situação, os silêncios e marginalizações.

Este reconhecimento do ponto de vista do exercício profissional, exige uma contínua procura dos caminhos e processos que sejam os mais adequados para cada situação, o que significa que exige uma intervenção ativa e crítica nos processos sociais e de configuração curricular. (FOURQUIN *apud* LEITE, 2001, p. 60,61)

A concretização dessas idéias favorecerá a construção de uma sociedade menos hierarquizada, porém, para tal concretização, é necessário desprivilegiar currículos etnocêntricos que pouco condizem com a realidade dos alunos.

Desprivilegiar o currículo etnocêntrico equivale a dizer descolonizar o currículo, conforme descreve Gomes (2008):

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2008, p. 527)

Sabemos que no contexto escolar, são muitas as questões que exigem um trabalho pedagógico específico e contínuo. A descolonização do currículo se insere em uma dessas questões. É mais um desafio para a educação escolar romper com a ideologia dominante da histórica orientação eurocêntrica da educação. A referência da necessidade da descolonização dos currículos nos remete a buscar alternativas para que sejam incluídas, nos currículos, os estudos das outras culturas, tanto a dos afro-descendentes como a dos indígenas.

Por vezes, o que se observa é que a escola se demite das implicações provocadas pelas desigualdades raciais dificultando a problematização tanto entre os educadores, quanto em relação aos educandos, abrindo poucos espaços para o diálogo, implementação de ações afirmativas e reflexões sobre as relações existentes entre as práticas escolares e processos de exclusão.

Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial.

Segundo Ferreira (2004):

No Brasil, país de maior população negra fora da África, os valores ancestrais africanos estão presentes e muito atuantes no processo de desenvolvimento da identidade e da cidadania. Há, porém, um processo de desvalorização dos elementos de cosmovisões de matrizes africanas. Vivemos em uma sociedade na qual os valores determinados por uma cultura branca europeia são vistos como superiores, ocasionando aos afro-descendentes o desenvolvimento da auto-imagem negativa, acompanhada de baixa auto-estima, o que muito contribui para gerar condições desumanas de existências e tende a perpetuar-se em um processo de exclusão, sustentado por complexo mecanismo social. Assim, torna-se extremamente importante (...) fornecer aos afro-descendentes subsídios para que possam desenvolver uma identidade afirmada, positivamente, de maneira a favorecer seu exercício de cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 12)

O cotidiano escolar possui uma multiplicidade de culturas, identidades raciais, embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram relevantes de serem ensinados e apreendidos. Isto demanda que as escolas (re)signifiquem seus currículos para atender as demandas dos educandos.

Ao falarmos em currículo, não podemos apenas nos prender a questões meramente técnicas, relativas a procedimentos e métodos. Para construir um currículo é necessário considerar que este corresponde a uma seleção de cultura que se faz a partir de múltiplas possibilidades. Essa seleção, portanto, não pode ser vista como neutra.

A diversidade humana está presente na sociedade e na escola. Ao nos determos na escola, podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que tange às referências históricas, culturais, lingüísticas, geográficas e científicas que trazem embasamentos favorecedores não só da construção do conhecimento, mas, também de

conceitos contribuidores para a formação de mentalidades e para compreensão do respeito às diferenças.

Entendemos que o trabalho pedagógico deve abarcar questões que valorizem a riqueza da nossa diversidade étnico-racial. Isto demanda a definição de ações que forneçam referências para novas orientações de combate à exclusão racial e que considere as várias expressões culturais, os modos de vida da clientela escolar, suas concepções de mundo, sem excluir dos currículos escolares conteúdos que envolvam as relações étnico-raciais pertinentes de serem ensinadas, aprendidas e refletidas na escola.

Segundo Ferreira (2004), Rocha (2006) e Santomé (1995), no sistema escolar, o afro-descendente aparece nos currículos, de forma estigmatizada, não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado, ou se não tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. Suas histórias de resistências são, muitas vezes, negadas. As contribuições e as tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas. O continente africano é apresentado como um continente primitivo, menos civilizado. Evidentemente, essas lacunas contribuem para a constituição da ideologia de dominação racial e do mito de inferioridade da população afro-descendente. As ideologias os levam a pensar que não são capazes de saírem da condição de oprimidos e se emanciparem.

Pautadas para atender alunos idealizados e ensinando a partir de um projeto elitista e homogeneizador, as escolas produzem quadros de exclusão que têm prejudicado a trajetória educacional de muitos alunos.

Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta por esses padrões conceituais e organizacionais, é fazer a diferença. E conviver reconhecendo e valorizando as diferenças, é uma experiência essencial a nossa existência.

Frente a essa realidade, romper com o silenciamento da negação dos direitos e discriminações de várias ordens que ocorrem no espaço escolar e na sociedade, afetando os alunos das classes populares, incluindo aqui os afro-descendentes, torna-se uma luta contínua para os educadores.

Nesse sentido, inserir as temáticas relativas aos afro-descendentes na organização do currículo escolar é imperativo e de caráter obrigatório para todo o magistério, tendo como função precípua e estratégica a contribuição para a consolidação da cidadania, sobretudo para esses educandos.

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente, implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica também refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural que negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais. Diante disso, entendemos a importância da (re)significação do currículo escolar para que membros das diferentes culturas tenham reconhecimento de que são sujeitos de sua própria história e possuidores de identidade cultural frente a um universo de pluralidade cultural.

Com base nas palavras de Canen e Moreira (2001), “no currículo o compromisso político do professor/intelectual¹⁹ materializa-se em sua participação nos processos de seleção, organização, distribuição e hierarquização do conhecimento escolar, nas relações sociais que auxilia a estabelecer na escola e na sala de aula (...)”. (p. 122)

Nesse sentido, o professor/intelectual busca selecionar e ensinar conteúdos significativos, conteúdos que facilitem ao estudante melhor se situar no mundo em que vive e perceber situações adversas a que muitos indivíduos e grupos estão submetidos por fatores relacionados a classe social, raça e gênero.

Tal fato leva-nos a considerar que a inclusão dos estudos sobre a população afro-descendente no trabalho pedagógico em sala de aula, não pode se categorizar como inclusão ocasional, e sim, se categorizar como estudo sistemático e permanente, digno do fruto do trabalho de um professor/intelectual.

Pensar, portanto, num currículo multicultural e antirracista, é pensar num currículo que leve em consideração as diferentes memórias sociais, onde os estudantes afro-descendentes, índios e brancos possam estar representados, expressando-se na busca da aprendizagem e portanto, se constituindo como sujeitos. Isso vai exigir dos educadores uma nova postura, novas perspectivas para sua atuação no processo de ensino-aprendizagem e um novo conceito de educação.

Segundo Canen e Moreira (2001):

O olhar intercultural crítico, enriquecido pelas sensibilidades pós-modernas, percebe o currículo como uma peça do sistema cultural mais amplo e, portanto, como campo de conflitos em torno da representação de vozes culturais plurais e da produção de significados. Por um lado, trata-se de

¹⁹ Segundo Henry Giroux a categoria intelectual reforça o caráter político da função do professor. Pressupõe uma ação docente que integra concepção e execução, não se restringindo, portanto, a elaboração de planos executados por outros.

vislumbrar possibilidades de combater o pretense “universalismo” dos discursos curriculares, colocando em questão os valores que os informam, os contextos em que são produzidos, os signos e os significados presentes em sua construção, bem como os estereótipos e os silêncios que os perpassam. Por outro, trata-se de buscar formas alternativas de discursos curriculares, de modo a promover tanto a representação de vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.31)

Mobilizar os educadores a rever e recriar as suas práticas, bem como acatar novas possibilidades educativas demandadas pelo combate à exclusão, se faz mais do que necessário para burlar ideologias disseminadas na escola que reforçam os mecanismos de exclusão, acirrando as desigualdades sociais. Portanto, repensar o currículo, as políticas públicas e a formação de professores é fundamental para a educação circunscrever caminhos que contribuam para a equalização social.

Como afirma Morin (2006), a sociedade produz a escola, que produz a sociedade. (p.100). Cabe aqui o destaque de que a sociedade brasileira ainda vive o mito da democracia racial e este fato, por sua vez, é reforçado em muito na escola quando esta não (re)significa o seu currículo para que haja respeito às diferentes culturas existentes.

Segundo Banks (2006), podemos perceber que:

As desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno/professor, nas linguagens e regionalismos lingüísticos valorizados na escola e na cultura da escola como um todo. (...) muito do conhecimento escolar assim como do conhecimento popular, apresentado nos eventos e situações, é abordado pela perspectiva dos vencedores, ao invés da ótica dos subjugados, e da perspectiva dos que controlam as instituições sociais, econômicas e políticas da sociedade, ao invés do ponto de vista dos que são tratados injustamente e marginalizados. (BANKS, 2006, p. 19 e 27)

Percebe-se, então, que o papel do profissional de educação em face à questão racial é fundamental para desconstruir preconceitos e discriminações de quaisquer ordens em relação aos afro-descendentes. Reconhecer isto é condição indispensável para uma atuação necessária e transformadora. Tão necessária que até outras instâncias governamentais, que não só a educacional, conclamam adeptos para repensar alternativas, em função da promoção da igualdade racial como é o caso de grupos de movimentos negros que, continuamente, buscam realizar ações para estarem no cenário de luta em prol dos direitos dos afro-descendentes e superação do racismo.

. Exemplos de contribuições de movimentos sociais para alterações curriculares

Não somente os teóricos da educação apontam necessidades de (re)significação do currículo escolar para atender e respeitar a diversidade presente no âmbito escolar. Em diferentes décadas do século XIX, constatamos que já havia reivindicações para submeter os conteúdos escolares a envolver o valor da cultura brasileira. Nas citações a seguir, podemos encontrar um clamor para a mudança curricular advindos de cidadãos não pertencentes diretamente à esfera educacional.

Como argumenta Gonçalves e Silva (2006):

No Brasil, embora se possa encontrar nos projetos de algumas organizações negras um programa educacional tendo por objetivo a valorização da raça e da cultura afro-brasileira, uma posição mais definida, com vistas a interferir nos currículos das escolas públicas, começa a partir dos anos 50 com uma nova onda de protesto do Movimento Negro no Rio de Janeiro. Esse processo desencadeia uma série de seminários reunindo intelectuais negros e brancos. O objetivo primordial era submeter os conteúdos escolares a um exame crítico, sensibilizando os educadores negros e brancos para reconhecerem o valor da cultura afro-brasileira. (...) mas esse movimento se desenvolveu fora do sistema oficial de ensino, ou seja, mas do que uma ação concreta, ele representou o desejo dos negros de mudarem a imagem tão negativa que a sociedade brasileira criou de sua cultura e de sua história. (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 30, 31)

Outro exemplo é encontrado em Souza (2003) que cita a concepção de Gonzalez (1982) segundo a qual, em 1985, Abdias Nascimento, ainda preocupado com as questões educacionais, cria o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros - o IPEAFRO que tem como objetivo “contribuir para a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar carioca e fluminense e, para a preparação dos quadros no magistério aptos ao ensino dessas matérias”. Desde essa época, o IPEAFRO vem promovendo, com a colaboração da antiga Secretaria de Educação e Cultura o curso de extensão universitária “Conscientização da Cultura Afro-Brasileira, o SANKOFA” e “vem dando a sua contribuição no sentido de oferecer ao professorado do ensino básico, a oportunidade de se familiarizar com conceitos fundamentais da história e da cultura afro-brasileiras”.

Mais recentemente, temos subsídios para reivindicações curriculares encontradas no documento elaborado também pelo Movimento Negro que foi entregue ao governo Federal no ano de 1995 conforme descrito na citação a seguir:

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais

escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas.(...) Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania”. (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, disponível em www.irohim.org.br, acessado em 28/10/09).

Considerar as vozes autorizadas e falar nas escolas e nas salas de aulas implica, então, considerar os processos que discriminam e abafam tantas outras vozes. Implica perceber os múltiplos silêncios que ocorrem desde a concepção de currículos até sua tradução por professores e estudantes no hábito das práticas pedagógicas. Implica analisar que saberes e experiências são incorporadas e valorizadas nos currículos. Implica verificar que identidades e diferenças procura-se produzir. Implica, em síntese, compreender razões e efeitos das ênfases e omissões referentes a saberes, significados e identidades.

. O currículo formal e a reprodução da discriminação racial: omissões de prescrições do currículo

Reformular o currículo escolar para contemplar em seu currículo formal conteúdos concernentes à diversidade étnico-racial, não se resume enfatizar nesse currículo referências quanto às experiências históricas e atuais dos africanos e afro-descendentes. Por esse caminho, estaríamos buscando um ponto de vista afrocêntrico, substituindo a visão eurocêntrica hegemônica por outra igualmente etnocêntrica. Portanto, é plausível combater, também, a mentalidade de que eleger uma única cultura como verdadeira, causa prejuízos aos demais grupos produtores de cultura da sociedade brasileira.

Observamos que a escola pesquisada, no seu currículo formal, indica uma educação democrática, crítica e participativa tendo em vista a formação plena do cidadão, conforme descrição do PPP 2008. No entanto, nas experiências vivenciadas pelos sujeitos, no cotidiano escolar, verificamos ainda processos de manutenção sutil do racismo convivendo junto com práticas que caminham na direção de sua superação. Essa concepção pode ser confirmada pela fala de um dos professores entrevistados.

Professor F – *no dia-a-dia não tenho realmente trabalhado nada para pensar efetivamente sobre a desigualdade racial.*

Cabe ressaltar que a entrevista com o professor se deu no período de desenvolvimento do projeto Brasil Africano, quando a maioria dos professores estavam desenvolvendo atividades em prol dos objetivos do mesmo.

Nesse sentido, nos questionamos em que medida os estudos sobre as relações étnico-raciais e sugestões de propostas afins, inseridas no projeto político-pedagógico e outros documentos²⁰ que podem compor o currículo formal, têm sido de fato, assunto para reflexão da superação das desigualdades raciais? Qual a postura da escola frente ao que acontece no contexto social no que se refere ao preconceito racial?

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola em questão, segundo informações de membros da equipe técnico-pedagógica, este passou por reformulações em 2009. Porém, não tive acesso ao documento reformulado. Perguntei se o documento sugere que a escola trabalhe práticas pedagógicas que levem em conta a diversidade étnico-racial presente na Unidade Escolar, tendo em vista a conscientização e sensibilização de todos envolvidos na dinâmica escolar para aceitar e respeitar as diferenças. Tive uma resposta afirmativa e ainda para complementar, foi citado que a escola continuará com o projeto do resgate da cultura indígena e o do Brasil Africano. Afirmção semelhante a esta foi feita pela direção quando respondeu à entrevista.

Ao consultar o Projeto Político Pedagógico, no início de 2008, considerando este como uma prescrição do currículo formal, identifiquei neste documento várias possibilidades ora implícitas, ora mais explícitas, para que sejam desenvolvidas atividades escolares, pela via do currículo praticado, condizentes com a diversidade étnico-racial conforme destacamos a seguir.

. Possibilidades implícitas/ Possibilidades explícitas

As transformações rápidas da sociedade moderna decretam a morte precoce de valores históricos e culturais. Os verdadeiros valores se perdem, enquanto o modismo temporário nos empurra para o consumo. (PPP, 2008, p. 13)

²⁰ Como já anteriormente citado, além do PPP, consideramos também documentos que compõe o currículo formal a LDB 9394/96, as leis 10.639/03 e a 11.645/08, proposta da SEDUC para o trabalho da cultura Afro-Brasileira e Africana, proposta curricular organizada pela SEDUC, Parâmetros Curriculares Nacionais v. 10 Pluralidade Cultural, planejamento anual dos professores, etc.

Aos poucos os jovens passam a ter vergonha de onde vivem, de sua cultura e do trabalho que exercem. (PPP, 2008, p. 13)

O corpo docente da escola não pratica só o trabalho sistemático de ensinar, mas de forma ampla, se preocupa com o exercício da cidadania de nossos educandos, buscando atuar também intervindo nos limites de comportamento e na área afetiva, visa desenvolver a auto-estima dos nossos alunos. (PPP, 2008, p. 8)

(...) adequação do PPP à realidade local. (PPP, 2008, p. 11)

Para efetivação do projeto, faz-se necessário que sejam desenvolvidas, por esta escola, idéias renovadoras, transformando-se em veículo de politicidade e dignificação do homem. (...) e que se estabeleça entre professores, elementos criadores de uma nova prática pedagógica. Um trabalho integrado que propicie autonomia intelectual, pensamento crítico, proporcionando aos educandos os meios necessários para entender o mundo em que vivem e o momento histórico em que estão situados. (PPP, 2008, p. 6).

Visando um currículo circunscrito ao contexto histórico em que ocorre a educação e sobre que tipo de conhecimento está em sintonia com o tempo em que vivemos e com os alunos que temos. Um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e referências culturais. Levando em conta ao mesmo tempo, singularidades dos alunos e professores. Fazendo assim, uma educação voltada para o indivíduo preocupado com as questões ambientais e culturais. (PPP, 2008, p. 15)

O resgate da cultura local compreende levar os alunos a pesquisar a colonização, culturas, etnias, arte, flora, fauna e aptidões econômicas. (PPP, 2008, p. 14)

Através do resgate da história local, conhecer a importância e participação das etnias que contribuíram para o povoamento e formação do município. (PPP, 2008, p. 23)

Procuramos reunir publicações, artigos, materiais de pesquisa para que aspectos ligados a cultura dos índios tupinambás fossem inseridos de forma interdisciplinar no currículo do Ensino Fundamental. (PPP, 2008, p. 23)

Nas entrelinhas, é possível perceber, a partir da interpretação do texto do documento, que há pistas para que seja implementado um discurso em favor da diversidade ao nos reportamos para a realidade dos alunos existentes. As expressões, “história local”, “segregação das sociedades gerando as desigualdades”, “conhecimento em sintonia com os alunos que temos” e “etnias que contribuíram para o povoamento e formação do município”

deixam explícitas possibilidades de intervenções no currículo escolar para trabalhar com base na realidade dos alunos, considerando a necessidade de inserção dos estudos da cultura africana e afro-brasileira no currículo, assim como os estudos da cultura indígena.

Outro documento que aponta para o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira encontrado na escola, é a Proposta para implementação da Lei 10.639/03 organizada pela SEDUC. Junto com a proposta, foi encaminhada para todas as Unidades Escolares Municipais um livro intitulado: “África e Brasil Africano” da autora Mariana de Mello e Souza, Editora Ática e dois DVDs nº 49 e 50 do programa Salto para o Futuro que versa sobre o repertório afro-brasileiro na escola, parte I e parte II, respectivamente.

Ao analisar a proposta para colher dados para esta pesquisa, observei que foram feitas leis, resoluções e memorando solicitando a inserção da cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos escolares.

Destacamos a seguir, trechos dos referidos documentos com referência a implantação da lei 10.639/03.

MEMO CIRCULAR/SEDUC Nº 005/2007

Vimos por meio deste, enviar a esta Unidade da Rede Municipal de Ensino, material alusivo à implementação da lei 10.639/03 que estabelece obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

RESOLUÇÃO SEDUC 002/2004

Art. 10 – Fica incluída no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino “História e Cultura Afro-Brasileira”.

RESOLUÇÃO SEDUC 002/2005

Art. 9º – Fica incluída no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Art. 10 – O conteúdo programático incluirá estudos da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, devendo ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e História.

LEI Nº 1367 DE 03 DE JULHO DE 2006

Art. 1º - Fica instituído no Calendário Oficial da Prefeitura Municipal de Araruama o DIA MUNICIPAL DA ARTE e CULTURAL DA CAPOEIRA, a ser comemorado no terceiro domingo do mês de agosto.

Art. 2º - Durante o DIA MUNICIPAL DA ARTE e CULTURAL DA CAPOEIRA, serão realizadas apresentações, palestras, debates e discussões dos temas relacionados à capoeira e seu envolvimento com a cultura do Brasil.

Além de referências legais, constou também no documento bibliografia e vídeos sugestivos para se trabalhar, conforme obrigatoriedade da lei 10.639/03, um projeto intitulado “Cidadania etnia/raça – Por uma educação não discriminatória para jovens e adultos” e sugestões de conteúdos a serem trabalhados ora em todas as disciplinas, ora em disciplinas específicas. Para exemplificar o teor da relevância dos conteúdos descritos, destacamos alguns:

Conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país; conhecimento da ressignificação do termo negro, análise da afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também, pois é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento, e assim, tendem a reproduzir o preconceito de que são vítimas; superação da diferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares as quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados; rompimentos com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e povos indígenas.

Ao todo, foram elencados cinquenta e cinco sugestões de conteúdos possíveis para desenvolver a temática da lei 10.639/03, embora citássemos somente quatro para exemplificar. Em uma apreciação geral dos mesmos, é possível encontrarmos referências também ao trabalho, com base na obrigatoriedade da lei 11.645/08, mesmo a proposta não se referindo à última lei citada, porque a elaboração da proposta foi concluída em 2007.

A partir de 2001, quando o Projeto Político Pedagógico foi elaborado, logo se iniciaram os estudos da cultura indígena. Houve silenciamento e adiamento da possibilidade de trabalho concernente com a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Esses estudos só foram focados em 2008, inauguradas com o Projeto Brasil Africano. Outro aspecto a destacar, é que a lei 10.639/03 foi sancionada em 2003, mas somente a partir de 2006 a SEDUC fez alusão à mesma, em documento enviado às escolas. E em 2007, foi concluída a

proposta, encaminhada para as escolas, mas não houve um acompanhamento por parte da SEDUC para assegurar que a proposta fosse implementada.

Essa constatação pode ser observada na fala do membro da SEDUC, entrevistado para a pesquisa.

Várias pessoas da secretaria participaram da discussão e elaboração da proposta que foi enviada às escolas para trabalhar a lei 10.639/03. Foi um ganho para todos nós. Foi um momento de muita discussão e aprendizagem. Partimos do zero para fazer a proposta, mas cada um dos membros deu a sua contribuição. Para a montagem da proposta nos detemos em abordagens histórica, artísticas, sociais e culturais relativo aos afro-descendentes e a África. O trabalho da SEDUC parou na realização. A proposta foi enviada a todas as escolas da rede. Faltou contextualizar em ferramenta pedagógica.

Ao considerarmos que a SEDUC poderia ter acompanhado o desenvolvimento dos trabalhos no interior das escolas, destacamos aqui uma consideração de Gomes (2008) que diz:

Outra proposta de trabalho com a diversidade étnico-racial e que pode ser considerada como uma estratégia de combate ao racismo no interior das escolas refere-se à organização de trabalhos conjuntos entre diferentes instituições escolares. Para isso é necessário realizar um mapeamento das escolas que estejam realizando trabalhos com a questão racial. (...) este mapeamento pode ser desenvolvido por equipes técnicas da Secretaria de Educação, e divulgados para todas as escolas. Após esse mapeamento, podem-se promover encontros e troca de experiências entre os docentes. (GOMES, 2008, p. 149)

Na citação de Gomes (2008), fica para nossa reflexão uma possibilidade de atuação das Secretarias de Educação que investem na implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08.

No caso da escola pesquisada, foi dada atenção à proposta da SEDUC em 2008, para transformá-la em ferramenta pedagógica, como um dos subsídios para o desenvolvimento do projeto Brasil Africano.

Outras prescrições que intencionam o trabalho com a diversidade étnico/racial e/ou com a cultura africana e a dos afro-descendentes foram encontradas nos planejamentos elaborados pelos professores para serem trabalhados no ano de 2007.

Disciplina de História (6º ano) – Conteúdos: histórias de vida da comunidade (presente e passado), valorização dos fatos históricos em correspondência com a cultura dos

povos que habitaram nossa região. (7º ano) – Conteúdos: o aluno como sujeito social e agente histórico, organizações de comunidades indígenas, organizações dos quilombos, os africanos na África e no Brasil, a diversidade de povos que formaram a população do Brasil, ser afro-descendente no Brasil hoje.

Educação Física (6º ano) – Objetivos: trabalhar modalidades desportivas, visando dar entendimento sobre os mesmos, respeitando a diversidade de valores de acordo com os temas transversais.

Língua Inglesa (8º ano) – Objetivo: tornar o ensino de Língua Estrangeira significativo e interessante, sendo este trabalhado através da contextualização e da vivência do aluno.

Língua Portuguesa (7º ano) – Conteúdo: diferentes tipos de textos relacionados às diferenças humanas, raciais, sociais e comportamentais.

Geografia (7º ano) – Objetivo: reconhecer o valor da população brasileira. Conteúdo: estudo de músicas que retratem a população brasileira. (9º ano) - Objetivo: reconhecer os valores das diferentes culturas implantadas no Brasil. Conteúdo: estudos da cultura européia, asiática e africana, assim como suas influências no Brasil.

Em Biologia, Matemática e Técnicas Agrícolas não encontrei nenhuma referência e em Educação Artísticas as referências feitas foram praticadas, indo além das prescrições.

Contudo, entendemos que o papel da escola é de permitir que o sujeito amplie e produza conhecimentos e neste prisma desenvolva a mentalidade para compreender a diversidade humana a partir de subsídios oferecidos pela escola, ou seja, que os conteúdos não fiquem “presos” somente como prescrições do currículo formal, mas que possam ir além, com a concretização da prática. Nesses termos, o currículo é compreendido como um conjunto de ações que cooperem para a formação humana.

CAPÍTULO 4

DESAFIOS E AVANÇOS DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR PESQUISADO

A análise apresentada neste capítulo é resultado da observação do cotidiano escolar no que se refere às práticas em sala de aula descritas por professores e alunos, fotografias em exposições, fotografias cedidas para serem usadas na pesquisa, relatos dos diretores da Unidade de Ensino e do membro da SEDUC nas entrevistas, respostas dos alunos ao questionário aplicado, cartazes (murais) e anúncios presentes na escola.

O trato em conjunto dos elementos obtidos pelo processo de observação do cotidiano escolar, engendrou dados objetivos e subjetivos circunscritos às categorias de análises dessa pesquisa, voltada para as questões raciais, ou seja, as categorias foram estabelecidas com referências às análises dos dados coletados. A organização tomou como base a significação de idéias e conceitos a respeito de fatos e/ou objetos da pesquisa. Elegemos como categorias: formação inicial e formação continuada, currículo e a diversidade étnico-racial, implementação da lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 e preconceito racial na escola.

. Perfil dos professores entrevistados para a pesquisa

Quanto à atuação profissional dos quinze docentes entrevistados, somente um professor iniciou o seu trabalho na escola em 2008. Os demais iniciaram há mais tempo. Destes, o menor tempo de atuação no magistério foi de dois anos e o maior tempo foi de trinta e três anos. Em se tratando da formação, treze são pós-graduados em diferentes áreas do conhecimento e dois, até 2009, possuíam somente a graduação, mas pensam em cursar uma pós-graduação. Quanto à auto-identificação racial, um professor se reconhece como “uma grande mistura”, dois se reconhecem pardos, sete negros e cinco brancos. Uma professora que se auto-identificou como branca, na verdade expressou que se considera branca, mas não na origem, por reconhecer que seus ancestrais possuíam fenótipos negros. Contudo, percebi que um dos entrevistados, apesar de ter fenótipos característicos de afro-descendente, não se auto-identificou como negro nem pardo, reconhecendo-se como branco.

.O que pensam sobre o preconceito racial na escola

No diálogo com esses profissionais, todos professores reconheceram a existência do preconceito racial no espaço escolar, lócus da pesquisa e, embora as respostas nos denotam diferentes interpretações, nenhum professor negou a existência. Também explicitaram que não só os alunos são vítimas dessa prática no espaço escolar, estas acontecem também com outros sujeitos participantes da dinâmica educativa. Em nenhuma resposta foi feita a consideração que no espaço escolar também o professor discrimina o aluno. Só foi considerado que aluno discrimina aluno e que fora do espaço escolar existe discriminação. Como afirma Sant'Ana (2008), pode ser diferente o modo do aluno e professor se valer do preconceito. O preconceito manifesta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor, na seleção racial do colega de estudo ou do banco escolar e na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro quando comparado ao branco.

Souza (2003) nos alerta para outras formas do professor agir de forma preconceituosa, mesmo que não seja intencional:

Nenhum professor tem como um de seus objetivos educacionais reforçar o preconceito ou a discriminação contra os negros e afro-descendentes, mas dependendo da forma como ele transmite os conteúdos ou o tipo de livro didático adotado, isso vai acabar acontecendo. Da mesma forma acontece com certas situações surgidas em sala de aula, no pátio e nos corredores da escola e que o professor por não estar atento acaba por não considerar ou por considerar que é algo sem importância e fica tudo por isso mesmo. Enfim, o silêncio acerca do assunto ainda predomina, perpetuando-se assim o mito da democracia racial através de um certo tipo de cultura que por não estar explícita fica muito mais difícil de ser questionada. (SOUZA, 2003, p. 72)

As falas dos professores, quando perguntados sobre a existência do preconceito racial na escola, reforçam o pensamento dos autores citados.

Práticas preconceituosas são mais comum fora do espaço escolar

Aqui eu sei que essas práticas acontecem, mas acredito serem mais comuns fora do espaço da escola. Digo, acontece na rua, na família, no trabalho. Em qualquer lugar que vejo, percebo isso acontecer, fico indignado. (Professor B)

Na escola os alunos negros são os mais suscetíveis de sofrer o preconceito

Só de sermos brasileiros, somos vítimas fáceis de sermos tratados de maneira preconceituosa. Aqui na escola, nossos alunos negros também são os mais suscetíveis de sofrerem os preconceitos. Penso que funcionários e até professores também sofrem. A situação econômica desfavorável parece que atrai o preconceito. (Professor C)

Negro discrimina branco também

É um preconceito velado. Por vezes, negro discrimina branco também. Tons ofensivos acontecem com os negros e com os brancos. (Professor F)

Preconceito pode acontecer de forma velada

Apesar de não ter ainda observado a prática do preconceito, sei que ela existe e também acontece de forma velada. (Professor H)

Em muitos casos, a aceitação dessa raça não se dá de forma positiva

Nossa comunidade é formada principalmente por afro-descendentes e em muitos casos, a aceitação dessa raça não se dá de forma positiva com o respeito que esses seres humanos merecem. (Professor I - Equipe Pedagógica)

Alunas negras atacaram menina branca

Tanto dos negros para com os brancos e dos brancos para com os negros. Há pouco tempo aconteceu um episódio com algumas alunas do 2º segmento do Ensino Fundamental mesmo. Uma aluna branca, de cabelos lisos, olhos claros, considerada bonita pelos padrões eleitos pela sociedade, sofreu preconceito das alunas negras de sua turma. As alunas negras chegaram ao ponto de atacar a menina branca, que apanhou destas fora da escola. (Professor J - Equipe Pedagógica)

Foi visível na maioria das respostas que os alunos negros são os que mais sofrem preconceitos e ainda observamos que, muitas vezes, os profissionais atuantes na escola não percebem o momento que práticas preconceituosas ocorrem.

Observa-se que, mesmo não sendo reconhecidos pelos professores e trabalhadores da educação, atos discriminatórios e preconceituosos são indicados como um acontecimento sistemático no dia-a-dia da escola, uma vez que a percepção negativa sobre a diferença se faz presente nas relações entre as crianças, indicando que as características raciais, como cor da pele e textura capilar, servem de arma para ofender as crianças negras. (CAVALLEIRO, 2005, p. 74)

Nesta direção, cabe perguntar: por que razão o preconceito racial persiste na escola, inferiorizando sobretudo os afro-descendentes se temos notícia de uma variedade de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas no país, visando a combater a discriminação racial? O que dá sustentação a esse desencontro entre o que a escola proclama realizar e as práticas efetivas, no que diz respeito à questão racial?

Entre as iniciativas mencionadas, vale considerar, pela sua importância no âmbito das políticas educacionais do país, a LDB 9394/96, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com o tema transversal “Pluralidade Cultural”, as Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Não esquecemos, porém, a força de organização dos movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro, cujo espaço de luta e de reivindicação por melhorias e pela efetivação dos direitos de cidadania, para a população afro-brasileira, entre elas a educação, é histórico e permanente.

. Sobre a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08

Em 2008, quando se deu a maioria das entrevistas, percebemos que havia professores que ainda não conheciam as referidas leis. Mesmo tendo sido a primeira sancionada há cinco anos. Como o professor pode contribuir na implementação se não conhece as leis? Das respostas, constatamos que no tocante a Lei 10.639/03, somente um professor não a conhecia e dois professores a conheciam, mais não havia ainda se aprofundado no texto da lei. Em referência à Lei 11.645/08 três professores não a conheciam.

Obrigatoriedade do trabalho com a cultura dos afro-descendentes e indígenas

Elas são de suma relevância, extremamente importantes para o universo educacional. Abordam questões culturais. De acordo com a Lei 11.645/08, as escolas ficam responsáveis em desenvolver trabalhos voltados para a cultura indígena. Em nosso caso, já trabalhamos a cultura indígena. A lei 10.639/03 já fala da obrigatoriedade também da cultura dos afro-descendentes. As escolas têm que ter a responsabilidade de trabalhar a cultura africana também. (Professor A)

Elas trazem temas a serem trabalhados sempre

Foi bom para ficarmos atentos às tendências impostas pelas leis, para que sejam trabalhadas essa duas culturas de forma diferente do que era trabalhado. Elas trazem temas a serem trabalhados sempre e não se falar de uma vez só em índios e negros e acabou. (Professor B)

Professor não é favorável à existência das leis

Não conheço essas leis. Vejo que se têm essas leis, estas em si já segregam as culturas. (Professor F)

Não deveriam existir leis para esse trabalho acontecer

Não as li ainda na íntegra, mas eu sei que tem essas leis. Mas pelo que tenho conhecimento, não deveria existir leis para esse trabalho acontecer. (Professor G)

Falta conhecimento de como trabalhar as leis

Não tenho um conhecimento profundo de como trabalhar focando essas leis de modo sistematizado, desenvolver mesmo um bom trabalho. (Professor H)

A lei 11.645/08 fiquei sabendo agora

A lei 10.639/03 sim. A lei 11.645/08 fiquei sabendo agora. Tenho satisfação de saber que o país dá um grande salto por sancionar estas leis que chegaram às escolas para que o trabalho com essas duas culturas seja lembrado no currículo. É uma contribuição para amenizar as desigualdades culturais e raciais. (Professor J - Equipe Pedagógica)

. Sobre a formação inicial e formação continuada

Para ampliar nossas considerações acerca da formação inicial, nos debruçamos nas idéias de Monteiro Silva (2008) que descreve:

Retomando, pois, a questão da formação universitária de profissionais da educação, compreende-se que é preciso ampliar entre estudantes e professores/as o enfrentamento de temas como a discriminação racial e seus impactos na escolarização. Afinal, parece consensuado que os profissionais da educação mobilizem-se pelo propósito de que a educação escolar seja ferramenta para conhecer o mundo com rigor sócio-histórico, por meio de relações educativas que subsidiem tal intencionalidade. Deste consenso, uma vez apresentadas tantas reflexões sobre as desigualdades sócio-raciais no Brasil, podem emergir construções novas para a formação inicial. (MONTEIRO SILVA, 2008, p. 713)

Mas, quando falamos da formação do educador, impõe-nos entender bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. A formação do professor para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial requer sensibilização e conscientização das reais necessidades de desenvolver de modo sistematizado a temática em sala de aula. E para que em tempo algum, não silencie nenhuma questão, é necessário saber cada vez mais como nos aponta Gomes (2005) que

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os professores não devem silenciar-se diante de preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal, é preciso saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p. 60)

A categoria de análise formação inicial e continuada de professores foi falada pelos professores nas entrevistas de tal forma que denota a necessidade de se investir no preparo do professor para lidar com essas questões emergentes e aqueles que já têm ferramentas de trabalho para lidar com a temática, precisa melhorar sua atuação. Diante dos dados referentes à formação trago os relatos oriundos da entrevista, a fim de propor uma reflexão sobre formação dos professores.

As falas dos professores nos remetem a muitas perspectivas para pensar sobre sua formação: a formação inicial, a formação continuada, as intervenções pedagógicas.

A vida do professor, a necessidade de ter que trabalhar o dia inteiro, aliada à baixa remuneração provocam o distanciamento das atividades de formação continuada, muitas vezes reconhecida como peça importante para a sua atuação em sala de aula.

Somente três professores responderam não ter tido ainda iniciativa para buscar orientações para trabalhar a lei 10.639/03. Dentre as várias falas, considerei relevante uma professora ter destacado que a escola ao se preparar para trabalhar a temática lhes possibilitou no próprio espaço da escola obter formação continuada.

Submissão à longa jornada de trabalho dificulta investir em formação continuada

Sempre que posso, participo dos cursos oferecidos, não só desse assunto envolvendo temas voltados para a diversidade racial. É que tenho que correr de um município para outro para trabalhar, resido em outro município que é distante do trabalho, então nem sempre dá para participar como eu gostaria. Se eu faltar, uma escola ou outra questiona a minha falta. (Professor B)

Formação continuada na própria escola

Na própria escola participei de vários momentos oferecidos para desenvolver o projeto com os alunos sobre o Brasil Africano e também outras questões raciais. Até já repensei a minha prática, sei que preciso melhorar e considerar mais essas questões no meu planejamento. (Professor C)

É necessário a formação continuada para melhorar as condições de trabalho existentes

Já tenho alguns conhecimentos sobre as leis. Me proponho a trabalhar na escola tanto a cultura indígena, quanto a cultura africana. (Professor E)

Alguns professores têm iniciativa para aprender sobre a temática

Também busco outras informações, estando em outras Unidades de Ensino, como pesquisas próprias, procuro fazer uso de materiais diversos. (Professor H)

Gosto de ler sobre o assunto, pesquisar materiais, até mesmo para eu poder melhorar minha atuação como orientadora. (Professor I - Equipe Pedagógica)

Cada vez que tenho oportunidade de acesso às informações sobre a cultura africana, como trabalhá-la na escola, procuro aprender. (Professor J - Equipe Pedagógica)

Fotos da formação continuada sobre Cultura Africana e Afro-Brasileira



.Sobre currículo e a diversidade étnico-racial

Na escola pesquisada, é notório que muitos professores têm o reconhecimento da importância de atrelar ao currículo escolar, os estudos da cultura africana e assuntos correlatos como a desigualdade racial, defesa dos direitos, o valor de cada cultura para a formação do nosso país e da sociedade, história da cultura indígena e não segregação das culturas. Além do reconhecimento, muitos professores já tiveram oportunidades de atuar, ou seja, por em prática a temática para desafiar o currículo formal e avançar no currículo praticado.

Desigualdade racial – assunto da atualidade

Sempre trago assuntos do cotidiano, principais notícias para trabalhar em sala de aula. Se analisarmos um jornal, é fácil de encontrar assuntos relativos às desigualdades raciais. Também se percebo uma atitude preconceituosa com algum de nossos alunos, toco no assunto com eles para desmistificar o preconceito. Também levo até a eles as minhas insatisfações quando sou vítima de preconceito, falo como agir em determinadas situações. Às vezes temos oportunidades de agir mostrando nossa indignação, lutando pelos nossos direitos, às vezes não. (Professor B)

Trabalhar a diferença não para menosprezar o diferente

Trabalho as diferenças. Não a diferença como um problema, para menosprezar o diferente não. Nas diferentes culturas, têm diferentes artistas. Busco trabalhar as diferentes formas de expressões artísticas da forma que melhor convém. Temos vários artistas negros que se destacaram com o seu trabalho. (Professor E)

A escola não deve segregar negros, brancos e índios

A escola não deve segregar negros, brancos e índios. Ao invés do Desfile da Beleza Negra deveria ser um desfile com diferentes categorias: a do negro, branco e índio. (Professor F)

A temática é trabalhada em ocasiões pertinentes e sistematizada nos projetos

Conversas em ocasiões pertinentes, ou seja, quando surgem casos e discussões em sala de aula. Trabalhando datas específicas e até mesmo nos projetos, como é o caso do Brasil Africano. (Professor G)

Trabalhar o valor de cada cultura

Busco identificar as diferenças entre as etnias e trabalhar o valor de cada cultura para a formação do nosso país e da sociedade como um todo. Sempre trabalho conteúdos voltados para o reconhecimento da necessidade de se compreender a condição do outro. A minha disciplina favorece esse trabalho, não que os outros professores não possam trabalhar. (Professor H)

Em destaque cultura indígena e cultura africana

Procuramos resgatar a história da cultura indígena com projetos pedagógicos envolvendo todas as disciplinas onde além de informar os alunos e comunidade, buscamos também desenvolver a valorização e respeito a esta cultura tão significativa na formação do povo brasileiro. Também pretendemos desenvolver o Projeto Brasil Africano direcionado para a cultura afro. (Professor I - Equipe Pedagógica)

Nossa atenção também se voltará para a cultura africana

A nossa escola desde o ano de 2001, iniciou um trabalho de resgate da cultura indígena pelo fato de se localizar num sítio arqueológico da cultura tupinambá. Os projetos pedagógicos estiveram voltados para este tema até o presente momento, porém, há uma preocupação e interesse por parte da atual direção em trabalhar a cultura africana, pois percebemos que conforme as demandas dos nossos alunos, onde a maioria são negros, precisamos trabalhar também um projeto voltado para a nossa realidade atual. Também para atender as exigências da Lei 10.639/03. Porque a lei 11.645/08, em muito já trabalhamos, desde 2001. Agora, nossa atenção também se voltará para a cultura africana. (Professor J - Equipe Pedagógica)

. Sobre o trabalho do resgate da cultura indígena na escola

As opiniões quanto à conceituação desse trabalho têm semelhanças e diferenças. Professores destacaram que a falta de investimentos, por parte da Entidade Mantenedora da Unidade Escolar, é um obstáculo para o desenvolvimento de um trabalho melhor. Uma professora destacou que somente nesse colégio é que percebe um trabalho sistematizado com a cultura indígena. A maioria dos professores conceituou o trabalho como bom. Com o desenvolvimento deste, é possível haver interação entre aluno e professor e aprendizagem significativa por favorecer ao aluno aprender praticando.

Valorização do papel do índio em nossa cultura

Na realidade, leciono em três escolas. Somente aqui, que é localizada num sítio arqueológico, vejo um trabalho sério sobre a cultura indígena. O trabalho realizado tem por objetivo resgatar a cultura local, a dos índios tupinambás. Todos trabalham de forma unificada, de modo a valorizar o papel do índio em nossa cultura. (Professor A)

Traz um diferencial para nossa escola

É um trabalho digno de respeito. É um trabalho que diferencia nossa escola até então. Traz um diferencial para nossa escola. Nós aprendemos para ensinar aos alunos e vale a pena. Dá prazer em trabalhar a cultura indígena. Porque de forma concreta e prática nós ensinamos. Assim fica fácil do aluno aprender. Pela primeira vez aqui na escola pude ver um índio de perto e perceber que era real. Que há um outro que é parecido e diferente de nós ao mesmo tempo. (Professor D)

Falta de investimentos

O trabalho com a cultura indígena é um excelente trabalho que valoriza em muito nossa escola. Inclusive em anos anteriores já foi melhor. Tínhamos mais apoio financeiro. A escola, junto com os professores, tem tido a iniciativa de manter o trabalho em pé, mas com recursos próprios. (Professor E)

Aprender com a prática – aprendizagem significativa

Muito bem feito, já que todos os alunos têm a oportunidade de conhecer, vivenciar e reproduzir os hábitos indígenas, fazer vestimentas, aprender sobre modos de vida, rituais e culinária. (Professor G)

Atualidade

Falta recursos e precisa focar mais questões voltadas para os índios nos dias de hoje, além de trabalhar questões indígenas de modo geral. (Professor H)

Trabalho é sistematizado

É um trabalho em profundidade e acontece diariamente. Importante é que a marca da cultura indígena aqui é visível para todos que aqui estudam; para os que visitam a escola. (Professor O)

Interação entre professor e aluno

Muito bom. Eu sempre gostei e tenho o desejo de aprender cada vez mais. Sou professora, mas aprendo com a experiência de outros professores e com os alunos também. O que os alunos já aprenderam com outros professores, posso aprender com eles. Há uma troca entre os professores e alunos. Mesmo porque aqui tem aluno que estuda desde a 1ª série ao Ensino Médio. (Professor P)

. Análise dos questionários aplicados aos alunos

Com aplicação do questionário, intencionei conhecer dados da realidade da escola pesquisada, a partir da ótica dos alunos. O questionário aplicado tinha um total de oito questões. Para elaboração do mesmo, procurei eleger questões que me dessem pistas para

estabelecer categorias de análises com base no objeto de estudo. Estabelecer categorias de análise possibilita melhor compreensão dos dados destacados para análise.

Assim, a partir das categorias de análise e respostas dos alunos, foi possível refletir sobre negação da identidade ou não, inter-relação com pessoas afro-descendentes, preconceito racial (o que os alunos consideram atitudes preconceituosas), orientações na escola e na família para desmistificar o preconceito, trabalho dos professores com a cultura africana e indígena e a importância de se refletir sobre as desigualdades raciais.

Em algumas respostas dos alunos, foi perceptível a marca da oralidade em seus escritos. Essas marcas foram mantidas por acreditarmos que dão ênfase ao que realmente os alunos quiseram expressar.

. Perfil dos alunos selecionados para responder os questionários

Selecionei alunos matriculados do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, sendo cinco de cada ano e no caso de ano com mais de uma turma, os alunos pertenciam a diferentes turmas. Em relação aos vinte alunos que responderam ao questionário, ao perguntar como se auto-declararam em relação à cor, constatei o seguinte: sete alunos se auto-declararam negros, cinco pardos, um afro-descendente, dois indígenas, quatro brancos e um amarelo, num total de vinte alunos. Se considerarmos os que se declararam negros adicionados aos pardos e ao que se declarou afro-descendente, temos um total de treze alunos que no universo de vinte alunos, representa 65%.

Tanto por parte dos professores, como citei a partir da análise da entrevista, quanto por parte dos alunos, percebi que houve negação da identidade por não se assumir com predominância de fenótipos característicos dos afro-descendentes. Esta ocorrência se deu com um aluno. Também observei que um aluno que se declarou amarelo não apresentava características dos asiáticos. Suas características eram do grupo de pertencimento racial branco. Em detrimento disso, questiono: Como a escola pode contribuir para que seus alunos não venham a negar sua identidade? Como pode contribuir para a construção da identidade positiva dos alunos, independente de serem negros, brancos, amarelos ou indígenas?

Destacamos uma citação de Gomes (2005) que corrobora com nossos questionamentos:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que para ser aceito é

preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos nos processos de formação de professores sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43)

Acreditamos que tecer considerações sobre estas questões, são fundamentais para repensar alternativas de resignificação do currículo a ser trabalhado nos cursos de formação de professores e nos currículos desenvolvidos na dinâmica escolar que interfere na formação do aluno.

. Inter-relação com pessoas afro-descendentes e indígenas

Os alunos foram questionados quanto a terem amizades com pessoas afro-descendentes e/ou indígenas e como viam importância nessas amizades. Nenhum aluno descreveu ter resistências a amizades com esses grupos de pessoas e todos destacaram pelo menos uma importância dessas amizades.

Muito bom porque nós tendo amizades com afro-descendentes mostra que nós não temos preconceito com essas pessoas.

Essas amizades para mim é muito bom porque os negros são gente como nós. Eu acho que minhas convívios com eles são ótimas, maravilhosas.

Eu acho legal ter amigos indígenas, porque mostra que ainda tem indígenas no Brasil para mostrar um pouco da nossa história, como eles viviam, como eles caçavam sua comida, eu acho legal.

É muito legal. Ele não passa de ser uma pessoa como a gente. Só muda a cor. Não importa a origem, o signo, a cor ou a raça.

As amizades são importantes independentes da cor, situação social e etc. A índole da pessoa é que conta, a confiança “como amigo” que te passa.

. Preconceito racial na escola (o que os alunos consideram atitudes preconceituosas)

A maioria dos alunos revelaram já ter sido vítimas de preconceito racial. Dos alunos selecionados, seis responderam não ter sofrido preconceito racial. Percebi que cinco alunos do 7º ano, na hora de responder essa questão, burlaram a resposta. Havia reunido os cinco na sala da equipe pedagógica. Falei da minha pesquisa e que precisava que eles respondessem o questionário, mas que não precisava colocar o nome, era só responder. Quando chegou na

questão nº 3 (Alguma vez na escola já foi vítima de preconceito racial? Se a resposta for sim, diga como foi.), um aluno me perguntou: Se eu responder que sim tenho que dizer como foi e se eu responder que não, não preciso dizer como foi? Eu respondi que sim. Logo, de maneira perspicaz, todos os quatro alunos que estavam ali, se acomodaram e certamente acharam mais fácil responder que não haviam sofrido preconceito racial. No conjunto das respostas, destaquei as citações que considere mais relevantes para nossa análise.

Preconceito não só racial / preconceito contra os pobres

Eu estava na sala de aula e o garoto disse assim “você é uma morena, pobre e só vem de ônibus para a escola”.

Agressão e preconceito racial

Me chamam de feia porque sou negra. Levo empurrão no ônibus, e o menino disse sai pra lá sua preta e eu fiquei quieta na hora. Quando cheguei em casa falei com minha mãe.

Tentativa de fazer o outro negar a identidade

Uma colega me disse para eu não namorar menino preto. Disse que eu posso namorar menino branco. Eu disse para ela que aquilo era preconceito, porque estava desfazendo dos pretos. Ela então desfazia de mim também. Então ela não era minha amiga para me aconselhar assim.

Cabelo é usado para classificar padrões de beleza

Implicam comigo, com o meu cabelo, com o meu nariz que é grande. Já fui chamada de macaca.

Violência verbal

Aqui na escola fui chamado de chipanzé e zumbi. E o meu colega também. Também já me chamaram de macaquinho. Já falaram pra mim “só podia ser preto”.

Alguns alunos começaram a chamar um colega de macaco só porque ele era negro, eu acho que isso não deveria existir no mundo.

Preconceito disfarçado

Eu estava passando perto de uma amiga e ela me falou: “Tenho que lavar a minha mão com álcool”.

Escola como reprodutora do preconceito

Pelo fato de ser negra, pobre, certa vez ao selecionarem alunos para fotos de divulgação da horta da escola, só colocaram alunos mais claros e com roupas mais novinhas. É que eu sempre ia com roupas simples e sapatos surrados. Fui excluída da tal foto.

Preconceito na escola e na sociedade

Na escola já fui chamado de preto e feio. Na rua também fui chamado de macaco, pretinho.

Ser negro é tornar-se negro – não negar a identidade

Uma vez fui chamado de carvão no horário do recreio. Eu não gostaria de ser visto pelas pessoas deste jeito. Quero ser negro e com respeito. Eu respeito os outros.

Vimos muitas denúncias dos alunos que retratam a existência do preconceito na escola. De certo, o preconceito inferioriza tanto a vítima que no caso de alguns alunos, mesmo sendo perguntado sobre o preconceito na escola, não se detiveram em responder só o sofrido neste espaço. Relataram também outros momentos que no convívio em sociedade foram vitimados. A escola também recebeu destaque quanto à reprodução do preconceito. Quanto a esta afirmação, Cavalleiro (2005) nos adverte que:

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial as consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra. (CAVALLEIRO, 1998, *apud* CAVALLEIRO, 2005, p. 68)

As concepções dessa autora quanto ao preconceito racial na escola ainda vão mais além, como podemos ver na citação que segue:

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadoras de aprendizagens para os alunos negros. Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir diretamente ou indiretamente a exclusão deles da escola, ou ainda, para os que lá permanecerem, a construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 69)

. Orientações na escola e na família para desmistificar o preconceito

• Orientações na escola

Somente dois alunos responderam não ter recebido orientação alguma da escola para desmistificação do preconceito racial. Dezoito já receberam.

Pelos professores, diretores, pedagogos e até mesmo pelos próprios alunos.

A minha ex-professora falou que discriminar uma pessoa é crime.

O diretor falou sobre o preconceito que as pessoas chamavam ele de preto, de gorila.

Já minha professora falou que nós não podemos ter preconceito com ninguém porque é diferente da cor. Eles são iguais a todos nós.

Essas orientações foram ótimas porque ajudam as pessoas a pensarem que não devem ser racistas.

Ele disse que as pessoas não devem abaixar a cabeça pelo que o outro diz. Porque nós somos negros e com muito orgulho.

Não devemos abaixar a cabeça por causa desse preconceito.

- **Orientações na família**

Com base nas respostas dos alunos, na família aconteceram menos orientações do que na escola. Quatorze alunos revelaram já ter recebido alguma orientação por parte da família. Seis alunos não receberam sequer alguma orientação no espaço familiar.

Claro, minha família sempre me diz que todos nós somos iguais.

Todos são iguais, que preconceito é bobeira, não adianta em nada.

Falava que não era para ligar porque nós negros somos iguais aos outros, muitas vezes, somos melhor do que os brancos.

Meus pais sempre dizem para mim e minhas irmãs que não podemos chamar as outras pessoas de cabelo duro, de pretume, e não sermos racistas.

Minha mãe fala que não é para chamar ninguém de negro porque eles também são gente. Se nós tivermos preconceito, nós vamos aumentar mais o preconceito no Brasil.

O meu pai e minha mãe falaram que esse tipo de preconceito não poderia existir no mundo, porque o negro também é gente normal como nós.

A minha mãe e o meu pai falaram que todos somos iguais e não podemos falar mal das pessoas, mesmo se elas são doentes.

Eles falam se alguma pessoa tiver preconceito racial não fale nada, entregue tudo nas mãos de Deus.

Falam para nunca ser racista com alguém negro.

Não. Meus pais não se ligam nesses aspectos.

. Trabalho dos professores com a cultura africana e indígena

A partir das informações dos alunos destacadas para compor esta categoria, podemos depreender como ocorre o trabalho envolvendo conteúdos que versam sobre a diversidade étnico-racial, ou seja, como é o currículo praticado. Com base nas falas a seguir, podemos perceber que atualmente a escola desenvolve um trabalho em prol do reconhecimento da cultura indígena e da cultura africana, investindo em conteúdos e estratégias bastantes diversificadas.

.Currículo praticado na escola sob a ótica dos alunos

- **Cultura indígena**

Observamos que pelos relatos dos alunos, a cultura indígena é trabalhada, mas o aluno pouco reflete sobre as situações de conflitos a que estão expostos os índios hoje, devido ao seu modo de vida, seu pertencimento racial. É como se os estudos feitos não retratassem a discriminação racial a que os índios são submetidos em face da padronização da cultura eurocêntrica como referencial relevante em nossa sociedade. De certo, percebemos que a cultura indígena é uma oportunidade para se pensar os conflitos raciais que estigmatizam os indígenas. Entretanto, reflexões sobre esses conflitos pouco ocorrem. O foco maior se verifica no tratamento da cultura indígena como pluralidade cultural.

Os alunos mais parecidos com índios se vestem e tiram fotos para um mural com uma história de um índio. Aqui na escola há também um “Sítio arqueológico” e uma oca Tupinambá com um índio dentro de uma urna.

Eles resgatam a cultura nos mostrando os valores e a importância.

Trabalhos indígenas pra vender, as danças típicas, dos índios e aula. A escola tem diversos projetos voltados para a cultura indígena, sempre que possível estamos conhecendo no nosso dia-a-dia.

Eles resgatam a cultura, nos mostrando tudo sobre um povo que alguns anos atrás viveram aqui.

A escola tem mostrado palestras, fotos dos índios e brincadeiras deles. E a escola está resgatando a cultura indígena.

Tem a oca onde os índios moravam e a casa de farinha.

Sobre a moradia dos índios como vivem, as suas alimentações e como eles se vestem.

A escola fala muito sobre os índios, rituais, culinária.

Porém na escola é maciça a idéia de valorizar a cultura indígena com projetos, cartazes, trabalhos temáticos, entre outros.

Vários trabalhos. Por exemplo: por ser situada dentro de um cemitério indígena, existe uma oca com restos mortais de índios, uma casa de farinha e outros derivados da mandioca de forma artesanal, hino nacional em tupi-guarani, etc.

- **Cultura africana**

Nos relatos sobre o trabalho com a cultura africana, foi possível perceber estratégias de trabalhos semelhantes às desenvolvidas para o trabalho com a cultura indígena. Porém, a partir das falas, outras dimensões podem ser percebidas como as reflexões sobre identidade, sobre a necessidade de respeito em função dos conflitos gerados pela desigualdade racial que atingem os afro-descendentes. De fato, na sociedade os afro-descendentes são mais discriminados que os índios. Isto nos leva a inferir, que de certa forma, estes acontecimentos influenciam o trabalho na escola.

Folclorização

Tem mostrado os costumes da cozinha, cultura, dança, religião, vestimentas. Ajudei no painel sobre fotos de negros. Aprendi que negro não é só quem tem cabelo ruim e a cor preta não.

Reconhecimento de ser negro na origem

Tem pessoas que se acham negras por ter tido os pais ou avós negros.

Negros têm o seu valor

As comidas, a cultura o seu modo de viver, tudo isso na aula teórica, dentro da sala de aula. Falaram que a nossa comunidade tem bastante negros, mas os negros têm o seu valor.

Debates para respeitar os negros

Nas aulas de história sempre é falada. A cultura africana é riquíssima. Fazemos debates para respeitar os negros, não ter preconceitos. Aprendemos sobre os penteados afro, enfim.

Eles falam sobre o assunto, negros viviam na África e foram trazidos para o Brasil. Hoje temos muitos negros no poder, destaque nacional e internacional como Pelé.

Os afro-descendentes merecem respeito como os brancos

Eles falaram sobre os afro-descendentes que merecem respeito como os brancos. Não é porque é afro que tem valor inferior.

Os afro-descendentes hoje são discriminados no mercado de trabalho

Muitos afro-descendentes hoje vivem em situação de miséria por causa da discriminação que sofrem no mercado de trabalho, por terem que estudar pouco para trabalhar. Muitos não têm um bom emprego.

Negro tem que ser respeitado todo dia

Muita coisa falando sobre os negros que apanhavam muito por desobedecer aos donos. Um professor falou que tem o dia da consciência negra. Lembrar que o negro é importante para a sociedade, tem que acontecer todo dia, pra ele ser respeitado todo dia.

Na escola fala que nos não temos que ter preconceito com os negros porque é diferente da cor nossa. Nós somos iguais. Têm negros que estão sem emprego porque são discriminados pelos patrões.

Sobre a escravidão, consciência negra. Características do corpo dos negros, cor do cabelo, boca. Se a pessoa é negra, não é feia. Cada um tem o seu jeito de ser, nasceu de um jeito que não dá pra mudar.

Negro tem o seu valor, tem que pedir respeito

Os negros vieram da África dentro dos navios com a escravidão para trabalhar no Brasil de escravos para os homens brancos. Nós somos descendentes de negros. Temos o nosso valor, e temos que pedir respeito porque somos humanos também.

Sobre a escravidão e a consciência negra.

Vários como danças, meios de defesa corporal, cultivo de plantas, artesanatos, sobre como confeccionavam suas roupas e até a forma como dormiam em suas casas.

Influência da mídia no conteúdo escolar

Na minha vida escolar do 6º ano ao 9º, estudei profundamente a cultura indígena, e, devido a evolução “relâmpago da África do Sul, estudei sobre os negros e o tema foi bem abordado”.

Os alunos demonstraram em suas citações, que a escola trabalha as questões raciais tecendo discussões sobre os afro-descendentes, indígenas e brancos primando pela

conscientização que, apesar de existir diferenças fenotípicas, todos merecem um tratamento igualitário.

. Importância de se refletir sobre as desigualdades raciais

A maioria dos alunos destacou a importância de se refletir sobre a desigualdade sem citar pertencimento racial. Uma menor parte se reportou aos negros/afro-descendentes. Também encontramos alunos que destacaram a importância da reflexão incluindo negros, brancos e índios.

Porque as pessoas, mais escuras, mais pobres, deficiente e até mesmo com alguma doença síndrome de down, tem dificuldade em arrumar emprego e até mesmo na escola.

Explica como devemos nos expressar na sociedade.

Eu acho que todos temos que ser unidos independente de cor ou raça, somos todos seres humanos e temos o mesmo direito.

Querendo ou não, estamos em um país onde há o preconceito e conscientizar às pessoas que ninguém é melhor que o outro.

Para mostrar aos racistas que não são só os brancos que podem, nós temos que nos unir para mostrar aos racistas que eles não são melhores do que nós.

A desigualdade não pode acontecer em lugar nenhum. Todos são seres humanos. Porque é preto, não é o pior, porque é branco, não é o melhor.

Não é legal desprezar as pessoas. Devemos lutar para acabar com a discriminação.

Nós somos todos iguais. Eu não vou falar eu sou melhor que você porque você é negra. Eu sou igual a ela mesmo tendo a cor diferente da cor dela. Mesmo assim eu continuarei sendo igual a ela.

Tem gente que não tem coração. Fala cada coisa que o negro fica triste. Nem de brincadeira é para falar. Aprendi na escola e com os meus pais que o racismo não vale a pena. Sou negro e quero respeitar todos os negros, brancos e índios, sendo pobres ou ricos.

Vencer as desigualdades raciais é um desafio. É uma questão complexa não só para a escola, mas para toda a sociedade e governo. Apesar da escola pesquisada estar ainda com um trabalho incipiente sobre as desigualdades raciais, vimos pelas citações dos alunos que as reflexões oportunizadas têm sido bastante significativas no sentido de repensar que se faz necessário lutar pelos direitos e pela igualdade.

CAPÍTULO 5

A INFLUÊNCIA DA LEI 10.639/03 NO PLANEJAMENTO CURRICULAR PRATICADO NA ESCOLA

. Histórico da Lei 10.639/03

A lei 10.639/03 é fruto de anos de lutas e pressões do Movimento Social Negro por uma educação não eurocêntrica e anti-racista. O movimento negro é parte do movimento social, político e cultural do Brasil. Devemos a esse movimento a instituição da obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em consonância com a Lei 10.639/03.

Devido à percepção da inferiorização dos negros, produção e reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, o Movimento Social Negro, bem como intelectuais negros militantes, passaram a reivindicar junto ao Estado Brasileiro iniciativas que contribuíssem para a mudança desse quadro nefasto da educação por não privilegiar uma educação contribuinte para o reconhecimento do negro na formação da sociedade brasileira, a luta dos negros no Brasil, sua cultura e a história do continente africano no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar, que reivindicações concernentes à essas, segundo Santos (2005), já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro que foi promovido pelo TEM (Teatro Experimental dos Negros), no Rio de Janeiro entre 26 de agosto e 04 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, o estímulo aos estudos das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoções das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares com esse objetivo.

Para que a lei fosse sancionada, foi necessário a elaboração de um projeto. O projeto para a referida lei teve como fundamentos as reivindicações do Movimento Social Negro. Foi de autoria dos Deputados Federais Ester Grossi (educadora) e Bem-Hur Ferreira (ativista de Movimento Negro), apresentado em 1999, e que por sua vez, altera a LDB 9394/96 em seu artigo 26. Foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, quatro anos depois de muita luta de educadores e ativistas do Movimento Negro. Surgiu como resposta do governo Lula ao compromisso assumido em campanha de apoio às lutas da população negra.

Posteriormente, foi criada uma secretaria específica para assuntos relacionados a questão racial. A SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial, em 23 de março de 2003.

Questões especificamente relacionadas aos afro-descendentes no Brasil, a partir de 2001, são amplamente discutidas, por força da III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul.

Como resultados desta Conferência, ganharam força no Brasil as propostas para que os estados adote as chamadas Políticas de Ações Afirmativas em todas as áreas sociais, como ocorreu nos Estados Unidos, Índia e África do Sul.

. A Lei 10.639/03 e a formação inicial e continuada de professores

A lei em tela, causou/causa inquietações nos profissionais da educação, pois com a obrigatoriedade de sua implementação e cumprimento, demanda alteração na grade curricular, na formação inicial e continuada dos professores em relação às questões étnico-raciais.

O sucesso da implementação da lei depende necessariamente de mudanças, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada do professor, tendo em vista que ele é o executor final do processo de ensino-aprendizagem e, em suas mãos, encontra-se a ferramenta necessária para novos rumos no que tange as questões étnico-raciais no Brasil. (COELHO *apud* FERREIRA, 2008, p. 100)

Ao considerarmos que a formação inicial se refere às licenciaturas universitárias, nesse contexto trazemos as afirmações de Ferreira (2008) que nos ajuda nesse entendimento:

É fundamental que as universidades formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei 10.639/03. (SANTOS *apud* FERREIRA, 2008, p. 103)

Por existir lacuna tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, são difíceis as possibilidades de abordagens pedagógicas da questão racial, assim como o enfrentamento das situações de discriminações raciais presentes nas escolas. Por ser a escola um espaço de propagação do mito da democracia racial, é nesse mesmo espaço que a

referida lei deve atuar na conscientização e sensibilização dos docentes para desconstrução deste mito.

Para o desenvolvimento de um trabalho efetivo nas escolas, não importa somente boa vontade e sensibilização dos professores. Precisa ainda de material didático-pedagógico anti-racista como alternativas para que os professores possam no exercício do fazer pedagógico lutar no cotidiano escolar por uma educação que visa combater qualquer forma de discriminação racial.

. A defesa da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na educação escolar e entraves à sua implementação

A implementação da Lei 10.639/03 denota uma tentativa crucial na construção de uma política de formação cidadã que prima pela igualdade nas oportunidades educacionais. Na íntegra, enfatiza em seu texto uma obrigatoriedade para a aplicação na educação, mas, paralelamente, a sua obrigatoriedade, temos que percebê-la como uma colaboração estratégica para com os objetivos demandados pela educação nos dias atuais.

O objetivo da implementação desta nas escolas se afirma como um artifício de desconstrução do imaginário social negativo contra a população afro-descendente.

Como advoga Müller (2008):

Recuperar a contribuição histórica da população negra para a construção da sociedade brasileira, discutir nossa herança africana, não só contribuirão para reforçar a auto-estima e a identidade de nossos alunos. (...) igualmente possibilitaremos àqueles que têm outras origens raciais, como brancos, amarelos e indígenas possam ter dimensão mais apropriada da contribuição do negro na construção do país. (MÜLLER, 2008,p. 27)

Com o propósito de trabalhar os conteúdos que dela decorrem, traz para a educação escolar brasileira algumas compreensões fundamentais para efetivação de um processo de ensino-aprendizagem que respeite e valorize as diferenças, sobretudo dos afro-descendentes. A lei nos leva a reconhecer que dominar única e exclusivamente o conhecimento produzido pela cultura hegemônica já basta. Ademais, não é mais possível a manutenção de currículos eurocêntricos que se consolidaram como um desserviço à celebração da diversidade étnico-racial.

Nesses parâmetros, Pereira (2008) nos traz os seguintes esclarecimentos quanto à prática da referida lei:

Transformá-la em prática real nas instituições escolares, e, mais, fazer com que a inclusão desses conteúdos não reproduzam os estereótipos de inferioridade e submissão que durante os últimos quinhentos anos estiveram associados ao continente africano e à sua herança, é um procedimento que exige a desconstrução de saberes, valores e práticas que do interior da escola e da academia reproduziram e legitimaram a desigualdade racial. (PEREIRA, 2008, p. 82)

Porém, existem aspectos que dificultam a prática da lei e dificulta o alcance das metas pretendidas como exemplificados nas palavras de Pereira (2008):

O fato é que todos nós professores e educadores em geral, fomos formados pelas mesmas instituições que estamos hoje querendo transformar. E, nessas instituições se produziu/reproduziu um lugar para a África e um lugar para os negros. A África é aquela conquistada pelos europeus no século XVI, berço gerador de homens e mulheres que foram transformados em escravos e que, após os movimentos de Abolição e Independência (de escravos e de colônias respectivamente), conheceram a pobreza. (...) É bastante freqüente que se assista em nossas escolas, a inserção dos conteúdos de África e negritude no Brasil, pautados na reiteração da escravidão e nas mazelas africanas contemporâneas (fome, lutas tribais, expansão da Aids entre outras). (...) priorizamos a inclusão dos temas de História da África e Brasil Africano, em geral, nas disciplinas de História e Geografia, quer pelo viés da escravidão/abolição, conteúdo clássico, quer pelo da África no século XX, configurando o “continente abandonado”. Tal perspectiva, quando desprovida da crítica às condições que deram origem a ela e ainda hoje sustentam esse “lugar subordinado”, correm o risco de reafirmar a desigualdade, ao invés de contribuir para superá-la. (PEREIRA, 2008.p. 83, 84)

Com base nas inferências acima, inserir os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo demanda uma certa criticidade para não reproduzirmos uma história de negação dos africanos e afro-descendentes que é denunciada como um reforço para a manutenção da desigualdade e discriminação que estes sofreram/sofrem.

Segundo Gonçalves e Silva (2006) a lei preconiza a introdução de conteúdos relativos à história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Além disso a autora destaca:

A lei estimula que sejam introduzidos relatos de experiências desse grupo nas diásporas, ou seja, pressupõe que a escola se abra, sobretudo, para a produção recente desses descendentes de africanos, seja sob a forma de movimentos sociais, de movimentos artísticos-culturais, ou mesmo sob a forma de movimentos de resistência cultural. (GONÇALVES e SILVA, 2006, p.94)

Ter a lei como subsídio para a implementação de práticas pedagógicas não eurocêntricas e anti-racistas, não condiz somente com o tratamento das questões raciais pelo

prisma da inferioridade, subordinação por que passaram os negros, mas também reconhecer suas lutas, suas vitórias, sua cultura e suas contribuições para a sociedade em diferentes momentos da história.

. Formação de professores

- **Formação continuada**

Não temos a pretensão de aprofundar os estudos sobre a formação continuada dos professores, nem mesmo afirmar que esta possa mudar radicalmente a vida do professor ou solucionar as questões da educação, mas, sim, trazer uma perspectiva elucidativa que possa significar um entendimento útil e mais profundo para aqueles que atuam na escola quanto à importância de se buscar conhecimentos a respeito das questões raciais.

A formação docente enfrenta, hoje, os desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos. Os saberes a serem ensinados pelos professores e o seu modo de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Nessa ótica, a formação continuada é uma das alternativas para vencer a complexidade da docência em seus saberes e fazeres.

Ao nos referirmos à formação continuada, debruçamos no conceito defendido por Carvalho (2008) que afirma:

Concebe-se a formação continuada do professor como a de um profissional envolvido com uma pluralidade de saberes, destacando-se, inicialmente, a relação da teoria da educação com o conjunto de saberes científicos e filosóficos da atualidade. Aponta-se, nesse sentido, aqueles saberes situados na convergência entre a teoria da educação e da pedagogia, filosofia e as demais ciências: sociologia, psicologia, história, antropologia, política, linguagem, ciências exatas e da natureza, etc., ou seja, campos que inter, transdisciplinarmente e transversalmente o auxiliarão na leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo, nessas interfaces, os saberes educacionais para atuar na docência. (CARVALHO, 2008, p. 220)

É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados.

Para aumentar nosso entendimento quanto ao conceito de formação continuada, nos valemos também das afirmações de Forster (2008):

Há uma diversidade de termos usados como sinônimo de formação continuada: treinamento, capacitação, reciclagem, formação em serviço, entre outros, cujos significados expressam diferentes práticas formativas. Optamos pela expressão formação continuada porque mantém a idéia de permanência, amplitude e se insere como elemento de desenvolvimento profissional. Este, por sua vez, se refere ao crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. (GARCÍA apud FORSTER, 2008, p. 340)

Partindo da idéia da autora, é necessário considerar que o processo de formação continuada de professores, denota permanente busca de conhecimentos tendo em vista o aperfeiçoamento profissional. Por um lado, requer compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam.

.Considerações acerca da formação de professores da escola pesquisada - professores entrevistados

Na escola pesquisada, somente um dos professores ao cursar a graduação, formação inicial, recebeu formação para trabalhar as questões raciais. Dos professores entrevistados, dois sequer tinham ouvido falar da Lei 10.639/03 e três não tinham conhecimento da Lei 11.645/08. Quantos aos PCNs, todos conheciam, inclusive o v. 10 que fala da Pluralidade Cultural que é um dos Temas Transversais. Quanto à formação continuada, antes de 2008, também não haviam tido informações de forma mais direta de como trabalhar com as questões raciais. Três professores citaram que ao participar de Curso dos PCNs, superficialmente foi abordada a questão racial ao se falar na importância da escola trabalhar a pluralidade cultural. Uma professora citou o seguinte:

Ao participar de um curso sobre os PCNs, a referência feita ao trabalho com a pluralidade cultural citou vagamente as contribuições para as questões raciais. Remeteram a importância ao fato do Brasil ser um país continente, com cinco regiões e por possuir diferentes hábitos e diferentes culturas. (Professora A)
--

Já no início de 2009, questioneei quatro professores dos quais foram entrevistados anteriormente, para saber quanto às orientações/subsídios que a equipe pedagógica da escola

deu para que trabalhassem assuntos concernentes ao trabalho com a diversidade étnico-racial. Os quatro professores me informaram que a equipe da escola desempenhou um excelente papel para auxiliá-los no desenvolvimento do projeto Brasil Africano e sempre que chegava um professor novo, era passado para este informações sobre os projetos a serem trabalhados, incluindo o Projeto Saúde, Projeto Resgate da Cultura Indígena e o Projeto Brasil Africano. Também foi citado que a equipe disponibilizou vários materiais sobre questões raciais, com destaque maior para disposição de materiais que versavam sobre a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Foi oferecido, também, espaços de discussões de como trabalhar a temática em reuniões pedagógicas e em um dia de sábado, a escola convidou membros de um grupo do Movimento Negro de Araruama para realizar oficinas com os professores.

O empenho por parte da escola, em auxiliar os professores, foi confirmado por membros da equipe pedagógica quando os questioneei sobre o apoio dados aos professores para a efetivação do projeto Brasil Africano.

Entre as iniciativas mencionadas, vale considerar, pela sua importância, no âmbito das estratégias de conclusão do ano letivo de 2008, que a direção, juntamente com a equipe pedagógica, alunos, professores e demais funcionários, organizaram um evento onde foi divulgado para a comunidade etapas dos trabalhos sobre o Projeto Brasil Africano. A apresentação se deu no dia do Festival da Canção do Honorino Coutinho (FECHOC).

Por conta do novo discurso que a escola buscava oferecer aos educadores e educando sobre temáticas raciais, uma professora considerou que as discussões e sistematizações ocorridas na escola, poderiam ser consideradas como formação continuada, pelo fato de ter possibilitado os professores também aprenderem sobre a temática.

. Formação de professores e a questão racial

No ano de 2006, participei de uma reunião pedagógica realizada na escola pesquisada, foi apresentado para os professores as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De forma breve, foram feitos comentários acerca da importância dos professores buscarem alternativas para oferecerem um ensino que valorizasse a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foi a primeira vez em que eu tive acesso ao documento em questão. Acredito que

situação semelhante aconteceu com a maioria dos professores ali presentes. Achei interessante o documento, observei-o rapidamente e repassei o documento para que outros professores apreciassem.

Ouvi falas de professores que diziam: “como vamos trabalhar essas questões em sala de aula se nunca estudamos esse assunto?” “O professor de história é quem sabe alguma coisa sobre a África para trabalhar com os alunos?”. “Todas as disciplinas têm que trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?” Porém, os questionamentos ficaram sem respostas e não foram divulgados para todos ali presentes.

No que tange à formação de professores para as questões raciais, Munanga (2008) nos traz considerações que refletem a situação vivenciada pelos professores na reunião:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis pelo amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em decorrência desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

(MUNANGA, 2008, p. 11)

Na verdade, observamos que não é culpa do professor não ter preparo para lidar com as questões da discriminação racial que se propagam no espaço escolar. Percebemos que historicamente, falta a valorização da docência, ou seja, falta proporcionar aos professores formação inicial e continuada de forma a lhes oferecer condições para atuar contra o preconceito em relação aos povos e culturas.

De acordo com a fala dos professores entrevistados para pesquisa, no ano de 2008, constatamos que dos dez entrevistados, que atuam diretamente em sala de aula, metade já recebeu alguma orientação de como trabalhar com as questões raciais e a outra metade não teve um acesso sequer a alguma orientação. Cabe ressaltar que a decisão da escola em desenvolver o Projeto Brasil Africano demandou que a mesma oferecesse orientações aos professores.

Com base na pergunta da entrevista, alguma vez já recebeu orientações da SEDUC ou de outras organizações para trabalhar com a diversidade étnico-racial? Quais?, destacamos algumas falas dos que já receberam alguma orientação:

Em relação à SEDUC nunca recebi orientações para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Na faculdade, tínhamos uma disciplina chamada Cultura Brasileira na qual trabalhávamos tal abordagem. (Professor A)

Já recebi orientações, mas não como deveria. Até foi em outro município. Foi muito superficial. Tenho vontade de aprender mais sobre o assunto para melhorar minha prática em sala de aula quanto a essas questões. Poder atuar melhor nos projetos da escola. (Professor B)

Sim, já recebi materiais para a prática das discussões que pretendo usar em todas as turmas em que trabalho no colégio. Os materiais também me dão pistas de como agir em sala de aula para problematizar as discussões com os alunos. (Professor C)

Ao buscarmos ampliar as considerações acerca da formação de professores, Forster (2008) explicita algumas demandas que perpassam o cotidiano escolar:

A institucionalização da escola, especialmente a partir de meados do século XX, vem exigindo profissionais docentes capazes de lidar com os desafios impostos por transformações econômicas e culturais cada vez mais prementes. Neste contexto, a formação de professores passa a ser alvo de debates e investigações. Cabe ao professor pensar e desvendar o mundo junto aos alunos, construindo conhecimentos e valores. (FORSTER, 2008, p. 341)

A construção de um currículo voltado para a diversidade cultural brasileira, ganha novo alento com a promulgação da Lei 10.639/03. Esse fato traz novas demandas para a formação de professores. Ao considerar os professores como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, estes precisam ter embasamentos para implementar a Lei 10.639/03 no âmbito da escola, via o currículo praticado. Ademais, a mesma consideração é plausível para a Lei 11.645/08.

Segundo Costa, Assumpção e Conceição (2007) é urgente e inesquecível a necessidade de formação do professor, para que possa cumprir a Lei 10.639/03. A aplicabilidade deste dispositivo legal está na relação direta com a proficiência do docente em tratar a temática estabelecida. Tratar a temática do negro no currículo escolar, não mais estará na dependência do professor ser negro, de querer ou não, de saber ou não. É de caráter

obrigatório para todo o magistério e tem função estratégica para todo cidadão brasileiro. (p. 27)

Além da possibilidade de resistência por parte do professor, também podemos ter outros obstáculos. Existem lacunas na remissão dos conteúdos escolares para se tratar das questões raciais. A citação abaixo de Filho (2008) evidencia este fato:

Os conteúdos curriculares e programáticos oficiais não comportam os conteúdos da cultura histórica e social africana, tampouco os cursos de formação de professores, quer em nível médio, quer universitário, contém matérias desses assuntos. Este desconhecimento dos profissionais de ensino reforça o silêncio dos livros didáticos e dos currículos, intensifica o ideário de democracia racial e do branqueamento da população, e ao mesmo tempo, mantém os estereótipos negativos presentes no cotidiano do aluno/aluna negro/negra tirando-lhe a auto-estima e roubando-lhe a identidade étnica e ancestral. (FILHO, 2006, p. 129)

A partir dessas considerações, apresentar estratégias para articulação de ações que forneçam referências para novas orientações para educação requer investimento na formação de professores. Mesmo porque a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial, ou seja, na graduação, orientações de como trabalhar com as questões raciais.

Atualmente, se observa um avanço das instituições de ensino em oferecer orientações sobre o tema como é o caso do PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira) da UFF (Universidade Federal Fluminense), o Programa Diversidade na Universidade²¹ e circunscrito a este, os Projetos Inovadores de Cursos²² (PIC). Outra referência de educação continuada, temos a Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio que em parceria com a Universidade Veiga de Almeida ofereceram palestras visando a formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. A referida secretaria frequentemente oferece cursos aos professores sobre a História do negro em Cabo Frio, História da África e História e Cultura Afro-Brasileira com o objetivo de facilitar o trabalho

²¹ O Programa Diversidade na Universidade, por meio dos Projetos inovadores de Cursos, auxiliam a provocar mudanças no ensino, estabelecendo o diálogo mais próximo e consistente com todos os sujeitos envolvidos nos PICs, não somente ao acesso dos afro-descendentes à universidade e sua permanência nela, mas no sentido de permear a diversidade étnico-racial nos projetos de Ensino Básico e Superior. Ver: SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. Estratégias pedagógicas para educação anti-racista nos projetos inovadores de cursos. In: SILVEIRA, Maria Helena Vargas da e BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (orgs) O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília, SECAD, UNESCO, 2007.

²² Os Projetos Inovadores de Curso são projetos que dinamizam estratégias na direção de uma política educacional anti-racista. Envolvem conteúdos de caráter inovador vital para a educação do nosso país e para o enfrentamento da dívida social e educacional em relação aos afro-descendentes. Idem

do professor, oferecendo-lhe informações, sugestões de atividades práticas e experiências de implementação da Lei 10.639/03. Gonçalves e Silva (2006) destacam que

muitas universidades em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação vêm trabalhando na formação de docentes para atender essa nova demanda de diversidade cultural. Entretanto, é cedo ainda para avaliar resultados. Mas mesmo assim, é preciso reconhecer que o alicerce está posto. (p. 94)

Posto o alicerce, há muito trabalho a se realizar para circunscrever uma educação escolar anti-racista que refute falsas verdades sobre a população afro-descendente construídas historicamente. Souza (2006) nos aponta referências do surgimento de ideologias racistas que estão presentes no imaginário de muitas pessoas nos dias atuais e uma vez que foram construídas, entendemos que poderão ser desconstruídas.

No que se refere à população negra, uma educação para o século XXI precisará perpassar, portanto, por um conhecimento que permita a desconstrução de falsas verdades sobre a população brasileira afro-descendente. A ideologia racista que ainda povoa a cabeça de muitos professores e alunos têm uma história. Seu surgimento não foi por acaso. Sentimento de inferioridade que muitos ainda possuem, por terem uma ascendência africana ou indígena que lhes dá uma aparência não europeizada dentro dos padrões “ideais” do que seria a população brasileira, termina por formar uma identidade negativa nessas pessoas, prejudicando sua forma de viver e de construir o mundo. (SOUZA, 2006, p. 251 - 252)

Quanto ao papel do professor no que tange a formação do educando, que tipo de intervenção pode ser positivo à construção da identidade étnico-racial e valorização das diferentes culturas no contexto escolar? Somente técnicas não atendem às demandas da formação do educando. A tomada de decisão inclui a compreensão pelos educadores de que o importante não é evidenciar o direito da igualdade e ao mesmo tempo anular o referencial das diferenças étnico-raciais. É preciso empenho para a construção de uma nova postura política pedagógica que busque a valorização e adoção de uma prática de eliminação das ações discriminatórias e combate ao racismo, possibilitando assim, a vivência de novas possibilidades de reconhecimento de valores e atitudes vividos no contexto escolar.

.Observações assistemáticas

Um professor do Ensino Fundamental considerado branco, fez uma crítica à escola por não estudar a cultura dos afro-descendentes e relatou: “Não tem índio aqui, por isso fica fácil

estudar os índios, porque não gera conflito. Estudar negros, gera conflitos, ate mesmo porque muitos professores não se aceitam ser negros. Então, é melhor não gerar certas discussões”.

Alunas com fenótipo predominantemente branco gostariam de se inscrever para o Desfile da Beleza Negra, mas não puderam se inscrever.

Relatos de um funcionário da escola: “Aqui tem muitas pessoas negras trabalhando na escola que são da comunidade e os alunos por ter uma afinidade e afetividade com essas pessoas, respeitam essas pessoas negras”.

É fato que há relação de parentesco, há amizade entre os funcionários e alunos fora da escola. Isso pode diminuir as possibilidades de tratamento desigual, ou seja, inferiorização em relação à cor. Porém, esta afirmação não pode ser interpretada de forma absoluta, quando sabemos que o preconceito existe em diferentes relações sociais estabelecidas, quer seja na família, na escola, e entre os amigos.

Na aglomeração dos alunos para entrada ou saída da escola ocorria alguns conflitos, “empurra empurra” entre eles. Porém, não observei nenhuma atitude de preconceito em relação à cor.

Estava presente no refeitório, e observei que alunas ao se posicionarem na fila para pegar a merenda, disputavam a vez e se agrediam verbalmente, com vocabulários preconceituosos como: “neguinha, sua preta, você vai ver” e em contrapartida a outra respondeu: “neguinha é você”. Ambas as alunas eram negras, e com o tom que usavam os vocabulários denotava uma “agressão recíproca”, por vitimar e ser vitimada e nas entrelinhas, ocorria a negação da própria identidade.

Também observei que uma aluna, ao cursar o 7º ano do Ensino Fundamental, achou melhor ter sido matriculada em outra turma, onde teria oportunidades de fazer outras amizades, porque na turma composta por alunos em que já havia estudado com eles desde a Educação Infantil, sofria preconceito por ter características fenotípicas dos afro-descendentes.

Na atuação de orientadora quando eu propunha atividades, questionários e dinâmicas para os alunos realizarem em grupos na sala de aula, observava que eles se agrupavam com a preferência de estar ao lado de aluno atuante, inteligente. Não se importavam com o poder aquisitivo, pertencimento racial ou aparência.

Uma professora recém chegada à escola perguntou para outra professora se ela trabalhava com os alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ela respondeu que

não, pois atuava com o segundo segmento. Depois, a professora que foi questionada fez um comentário assim: “Só porque eu sou negra não posso cursar uma faculdade? Eu tenho que ser vista assim?”

Os professores de Educação Física sempre agrupavam os alunos para realizarem as atividades desportivas. Observei que os agrupamentos eram feitos independente dos pertencimentos raciais.

.Situando o trabalho com a cultura africana na escola – “Projeto Brasil africano: desvelando a importância do continente africano na formação do povo brasileiro”

Ao buscar desenvolver o projeto em questão, foi possível a escola atentar para inserir no currículo formal aspectos relativos à Cultura Africana e Afro-Brasileira de modo sistematizado. Os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, maioria afro-descendentes, tiveram oportunidades de contemplar a valorização de sua cultura avançar do currículo formal para o currículo praticado no âmbito da escola.

Parafraseando Sacristán (2000), o desenvolvimento do currículo envolve reflexões sobre teoria e prática. A prática pedagógica agrupa práticas diversas que convergem para o ensino onde se objetiva realizar os fins da educação em coerência com as necessidades dos discentes e outros membros participantes da dinâmica escolar.

Com base nas prescrições do projeto, este teve como público alvo os alunos, professores, funcionários e comunidade escolar. Como objetivo geral foi eleito incluir o afro-brasileiro como protagonista na construção da sociedade no âmbito escolar, estendendo-se à comunidade, visando a melhor qualidade do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento social e cultural da população, levando-os a estabelecer como expectativas, uma nova conscientização quanto a questões ligadas ao preconceito. Listados como objetivos específicos tivemos: reconhecer a importância da participação dos africanos e afro-brasileiros na construção intelectual e material do país; respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos; promover momentos de reflexão acerca da discriminação, preconceito presentes na sociedade; identificar esse preconceito dentro do ambiente escolar; desenvolver a consciência crítica e tomar decisões responsáveis acerca do preconceito racial; e possibilitar que os alunos adquiram informações, até então desconhecidas.

Resumindo suas justificativas, versaram sobre a importância dos valores presentes na sociedade envolvendo reflexões sobre o preconceito nas relações sociais dentro da escola, abordagem da verdadeira contribuição do afro-brasileiro e seus ancestrais na formação do povo brasileiro e também, como forma de abrir espaço para que o negro seja incluído como sujeito histórico nas propostas curriculares, além da necessidade de trabalhar o tema proposto pela Lei 10.639/2003, alterado pela Lei 11.645/2008.

Como estratégias de trabalho foram apontadas práticas interdisciplinares, dinâmicas de sensibilização, oficinas para professores e alunos, pesquisas de conteúdos; elaboração de jornal-mural; manifestações artísticas como: músicas, teatros, fotografias, desfiles, cinema, galeria de artes, entre outros; realização de palestras, debates e vídeo-debates e exposições dos trabalhos dos alunos para toda a comunidade.

O cronograma do projeto estabelecido para o 2º semestre de 2008, foi o seguinte:

23/08	Encontro da equipe para a elaboração do projeto. Apresentação artística da Turma 01 (Olodum) e grupo de capoeira GICAP
25/08 á 05/09	Organização e confecção de fantasias para o Desfile Cívico-Temático – Grupo do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental (Brasil Africano: contribuição do continente africano)
08/09 á 30/09	Levantamento dos temas de interesse: 1º ao 5º ano África, berço da civilização e do conhecimento 6º ao 9º ano Visão européia da história do Brasil Comunidade negra através dos tempos O racismo em diferentes partes do mundo Ensino Médio Livros didáticos e outras produções que ignoram a participação do negro na história
01/10 á 19/10	Apresentação dos filmes temáticos
24/10	Oficina para professores “Dinâmicas da questão afro-brasileira em sala de aula” Grupo CZP
12/12	Culminância do Projeto Brasil Africano Desfile da Beleza Negra do Honorino Coutinho Fechoc (Festival da Canção) Exposição dos trabalhos dos alunos

Os filmes selecionados para serem exibidos em função do projeto foram:

Deu Zebra

Conteúdos: Formação da nação brasileira, população brasileira, o negro no Brasil, preconceito e discriminação, racismo e cidadania.

Retrato em preto e branco

Conteúdos: mitos da democracia racial, disparidade socioeconômicas entre negros e brancos no Brasil na atualidade.

Vista a minha pele

Conteúdos: Formação da nação brasileira, população brasileira, o negro no Brasil, preconceito e discriminação, racismo e cidadania.

Quanto vale ou é por quilo?

Conteúdos: A marginalização de grupos sociais brasileiros, herança da escravidão no Brasil, disparidades sociais.

Crash- no limite

Conteúdos: Diversidade cultural, preconceito étnico-racial, conflitos raciais, hibridismo cultural.

Escritores da liberdade

Conteúdos: Conflitos étnico-raciais, diversidade em sala de aula, processo de apropriação do conhecimento.

Hotel Ruanda

Conteúdos: Herança do imperialismo, conflito político entre Tutsis e Hutus em Ruanda, Identidade étnico-racial.

Para a culminância, dentre as várias atividades, foi organizado uma apresentação (Movie Maker) composta por fotos de alunos (sobretudo alunos afro-descendentes), funcionários, professores e membros da comunidade. Intercaladas as fotos, eram apresentadas frases que valorizavam a cultura afro-descendente como podemos observar:

Quando a gente aprende a respeitar as diferenças, fica mais fácil ensinar com igualdade.

Felicidade é a certeza de que a vida não está passando inutilmente.

Nem sempre podemos construir o futuro para nossa juventude ... mas podemos construir a nossa juventude para o futuro.

Ver um negro em destaque, não é pura ilusão, ... é sinal que ele é capaz como qualquer cidadão.

Um povo sem conhecimento e sem consciência do seu passado histórico, origem ou cultura, é como uma árvore sem raízes.

É preciso levar em conta as singularidades do ser humano... e ao mesmo tempo respeitar a diversidade e as semelhanças.

Somos todos iguais, braços dados ou não. (Geraldo Vandré)

Educar é dar um valioso presente, não um duro dever.

Fotos da culminância do Projeto Brasil Africano



Apresentação de Capoeira



Apresentação dança africana



FECHOC “Todos os sons, todas as cores”



Desfile da Beleza Negra

Entrevista com a direção da escola

As respostas da entrevista, feita com a direção, confirmam algumas idéias que destaquei anteriormente sobre o desenvolvimento do projeto. Uma das perguntas foi: como foram organizadas as atividades para o desenvolvimento do projeto?

Foram feitas várias reuniões pedagógicas. Os professores tiveram acesso aos materiais existentes na escola condizente com a temática. Oferecemos também uma oficina que foi realizada por membros do Movimento Negro de Araruama. Os professores desenvolveram diferentes trabalhos com os alunos como debates, leitura de textos, recortes de jornais com destaques de notícias com base no tema, foi falada da lei 10.639/03 para os professores e alunos. Trabalharam a questão do preconceito, oficinas de arte envolvendo desenhos africanos e máscaras africanas, produção de moringas com desenhos africanos, aulas de capoeira, apresentação de capoeira. Cada professor teve a liberdade de se organizar para trabalhar a temática. Organizamos também um desfile temático na comunidade onde o slogan foi: “Educação não tem cor.” “Somos todos iguais, braços dados ou não”. Geraldo Vandr .

Em seguida, outra pergunta: como foi organizada a culminância? Como aconteceu?

A culminância aconteceu no final de 2008 junto com o Festival da Can o, o FECHOC. O FECHOC teve como slogan “Todos os sons, todas as cores”. O intuito foi enfatizar a inten o do nosso projeto em trabalhar a diversidade, com destaque para a cultura negra. Integrado ao FECHOC, realizamos o Desfile da Beleza Negra que foi um sucesso. Os alunos também gostaram do Movie maker que organizamos com fotos e frases que enaltecem os afro-descendentes. Foi muito emocionante. Também realizamos exposi es de trabalhos dos alunos no decorrer do desenvolvimento das atividades.

Texto utilizado em reunião pedagógica

Sensibilização PROJETO BRASIL AFRICANO

Memória e História na construção da identidade brasileira

Cláudia Chigres

Dizem que brasileiro não tem memória. Dizem também que os brasileiros só se sentem pertencentes e orgulhosos de sua nação em copa do mundo e olimpíadas. Dizem ainda que ser brasileiro é isso ou aquilo, que a identidade do país precisa disso ou daquilo. Dizem e nós acreditamos. E o pior, repetimos. Mas sabemos do que estamos falando? Será que todos esses mitos de Brasil têm algum fundamento? Se o senso comum costuma acertar em determinadas situações, em outras, contudo, erra redondamente ao cristalizar uma imagem ou um conceito padrão, sem questioná-lo. E assim a imagem que fazemos de nós mesmos em relação ao nosso país acaba por justificar nossos atos e condutas. Mas já é hora de parar e pensar sobre o que realmente queremos dizer.

(...)

A variedade cultural do Brasil não suporta uma identidade única, forjada para ser cartão postal. Somos tão plurais como as diversas memórias que carregamos, conferindo vitalidade e espontaneidade em todos os cantos do país. Quem disse que brasileiro não tem memória? Tem sim, e muitas. Talvez o que ocorra seja uma indisposição em relação a uma história oficial e mítica, da qual se sente apenas coadjuvante. Em contrapartida, desenvolvemos a todo instante a prática da metamorfose, adaptando e remodelando elementos culturais de acordo com a nossa linguagem e referências.

Portanto, é a encenação plástica e cotidiana dessa experiência de ser e conviver com o múltiplo que pode e deve, fazer com que sejamos, enfim, sujeitos de nossa própria história.

Poesia de autoria de uma professora da Unidade Escolar feita para trabalhar com os alunos e expor no mural

RIO DE JANEIRO

Cidade de pluralidade cultural
Por ter um povo mestiço,
Que contribuiu de forma sem igual
Para que tenhamos hoje tudo isso.

Negros, brancos e índios,
Que bela união!
Dedicaram-se por inteiro,
Cada um com o seu pensar,
Para formar o Rio de Janeiro.

Hoje todos desfrutam com destreza,
A cidade de encanto profundo
Por sua cultura e beleza
Admirada por todo mundo.

Currículo praticado em função do desenvolvimento do Projeto Brasil Africano

Entrevistas (ano 2009)

Além das pistas oferecidas pelos alunos e pela Direção da escola, para identificação das práticas pedagógicas realizadas condizentes com o estudo da Cultura Africana e Afro-Brasileira, conversei com três professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História, Matemática. Questionei-lhes quanto ao trabalho desenvolvido com os alunos para o desenvolvimento do Projeto Brasil Africano. Se usaram diferentes estratégias para por em práticas ações e reflexões de modo a trabalhar a Cultura Africana sem se prender a folclorização e a visão histórica negativa baseada na escravidão. De acordo com os relatos dos professores destacamos:

Língua Portuguesa – *Eu li a proposta enviada pela SEDUC e com ela contextualizei conteúdos que falam sobre discriminação racial. trabalhei o livro do Menino Marronzinho do Ziraldo no 6º ano, pedi que os alunos pesquisassem na internet, jornais e revistas textos que falassem de discriminação racial para debatermos. Usava os mesmos textos para trabalhar gramática também e interpretação de textos. Em outras séries, fizemos reflexões sobre a posição social ocupada por negros em obras literárias. Os alunos organizaram cartazes com frases e versos que falavam sobre a cultura africana, sobre os afro-descendentes, sobre o valor desse grupo.*

História – *Trabalhamos muitos conteúdos para levar os alunos a romper com estigmas que inferiorizam os negros. Os negros têm a sua cultura, assim como os brancos e os índios. A cultura de cada um tem que ser valorizada por todos. As diferentes culturas acabam se integrando trazendo uma riqueza cultural para todos os brasileiros. Tentei mostrar isso para eles. Estudamos que a África não foi só para ter povos que servissem de escravos. Os alunos ficaram sabendo sobre o apartheid. Na construção da nossa nação, temos elos dos diferentes grupos culturais. As diferentes culturas têm que ser conhecida por todos estudantes. Envolvi no trabalho a análise de filmes que foram propostos pela equipe pedagógica. Discuti com os alunos a relevância da escola em desenvolver esse projeto, em organizar uma culminância para esse projeto. Falei que a maioria dos brasileiros são negros, que a maioria das pessoas de nossa escola também.*

Matemática – *entendo que todos os professores podem se envolver no projeto. Na minha matéria os alunos podem trabalhar com dados de pesquisas já realizadas ou eles mesmos realizarem pesquisas com dados quantitativos. Mas achei importante discutir com*

eles sobre nossas origens, parentescos que temos, amigos afro-descendentes. Priorizei assuntos que levassem eles a pensarem que agir com preconceito não vale a pena. Os negros estão aí em posição de destaque tanto quanto os brancos. Não são todos que têm boas oportunidades. Há negros que fracassam e brancos que fracassam. Os alunos traziam questionamentos discutidos com outros professores também, aí o assunto ficava mais interessante.

Análise dos diários de classes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Tive acesso também aos diários onde constavam os registros dos conteúdos aplicados em sala de aula, onde pude perceber que em função do projeto, diferentes conteúdos foram aplicados nas várias disciplinas componentes da grade curricular do Ensino Fundamental. Ao constatar que nos diários de classes são registrados conteúdos trabalhados por aulas, procurei identificar neste documento possíveis registros que revelavam o currículo praticado referentes a implantação da Lei 10.639/03.

Língua Portuguesa – Debate: negros, índios e brancos. Sujeitos da história; pesquisa: manifestações das tradições africanas na comunidade; filme: vista a minha pele; organização do Desfile Temático; palavras do vocabulário africano; produção textual sobre o racismo; dança africana; capoeira; composição de poesia coletiva; Desfile da Beleza Negra; culminância do Projeto Brasil Africano.

História – Filmes: Retrato em preto e branco; Hotel Ruanda; texto: a África como berço da humanidade; capoeira: marco da tradição africana; apartheid na África; debate: porque existe o racismo? pesquisa sobre personagens negros que fazem parte da nossa história por lutarem por um Brasil melhor; dança africana; Desfile da Beleza Negra; culminância do Projeto Brasil Africano.

Matemática – Discussões sobre a pluralidade cultural no Brasil; folclore brasileiro: destaque para a influência da Cultura Africana; dança africana; capoeira; filme: vista a minha pele; Desfile da Beleza Negra; culminância do Projeto Brasil Africano.

Educação Artística – Oficinas artísticas: máscaras africanas, desenhos africanos, pinturas africanas, indumentárias africanas; artistas negros; releitura de obras de arte de artistas negros; pinturas com traços característicos das três etnias; produção de carrancas; confecção do painel Brasil Africano; produção de moringas com desenhos indígenas e africanos; organização painel do FECHOC e Desfile da Beleza Negra; culminância do Projeto Brasil Africano.

Educação Física – Não tive acesso aos diários.

Geografia – Organização do Desfile Temático, pesquisa sobre penteado afro; localização geográfica da África; capoeira; debate: afro-brasileiro. Respeito é bom e eu gosto; dança africana; filmes: Crash no limite; retrato em preto e branco; vista a minha pele; organização do Desfile da Beleza Negra.

Biologia – Diferenças físicas: negros, brancos e índios; anemia falciforme (doença originária do continente africano); raça humana versus diferentes raças; capoeira; Desfile da Beleza Negra; participação na culminância do Projeto Brasil Africano.

Técnicas Agrícolas – Não encontrei referências.

Língua Inglesa – Não encontrei referências.

O trabalho da disciplina Educação Artística é o mais visível da escola por possibilitar aos alunos ações que envolvem teoria e prática. Os produtos resultantes dos trabalhos destes são sempre organizados para exposição na própria escola. Ao considerarmos outras disciplinas, não é sempre que tem um produto para expor. O resultado final por vezes não é passível de exposição. O importante é o aluno produzir conhecimentos, independente de resultados concretos ou “abstratos”.

Encontramos conteúdos que foram destacado por mais de um professor como é o caso da capoeira, filmes, dança africana, Desfile da Beleza Negra, Desfile Temático e Culminância do Projeto Brasil Africano. Presumo que estas atividades para serem realizadas mobilizaram diferentes professores, envolveram mais de uma turma, demandaram vários dias de ações para acontecerem.

Ressaltamos que o projeto “Brasil Africano” foi trabalhado pela maioria dos professores entrevistados que atuam diretamente com os alunos. Somente um professor não se empenhou em reelaborar os conteúdos. A iniciativa para desenvolver o referido projeto trouxe novas oportunidades de elaboração dos conteúdos para atender os objetivos do mesmo.

Se o currículo é capaz de imprimir identidade à escola e aos que dela participam, a partir de intervenções na dinâmica do fazer educativo, foi possível com o desenvolvimento do projeto traçar diferentes conteúdos para compartilhar conhecimentos sobre as desigualdades raciais e sobretudo sobre a valorização da Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação, busquei compreender como eram sistematizadas as práticas pedagógicas favorecedoras da construção da identidade positiva dos alunos afro-descendentes que representam 58% do total de alunos da escola pesquisada.

Durante o percurso da pesquisa, muita coisa mudou. A própria escola, PPP, troca de professores e membros da direção, alunos que se transferiram, prescrições curriculares, práticas pedagógicas, enfim. Também o processo dialógico que se colocou entre os sujeitos da pesquisa, os textos que subsidiaram as reflexões teóricas e o meu processo de construção de conhecimento, foram ampliando o horizonte de possibilidades, alterando alguns trajetos e redirecionando o desenvolvimento da pesquisa.

Mudanças estas que dinamizaram e deram outro enfoque a minha pesquisa. A princípio eu tinha conhecimento que os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, poucas discussões teciam sobre as desigualdades raciais e valorização da cultura dos afro-descendentes. Então, na primeira versão do projeto que escrevi para esta pesquisa no final do ano de 2006, eu tinha como objetivo buscar compreender que práticas poderiam ser implantadas na Unidade Escolar para que a mesma passasse a trabalhar a cultura dos afro-descendentes, de forma que a maioria dos alunos pudessem reconhecer o valor da sua cultura na atualidade e a contribuição que a cultura de seus antepassados trouxeram para a humanidade.

Optei por trazer a minha trajetória na escola a fim de contribuir para contextualizar a escolha pelo tema de pesquisa. Em seguida, tratei de esclarecer minha opção teórico-metodológica e o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa.

Como procurei mostrar, a escola mudou muito, tornou-se diferente do que era. Em minha opinião, mudou para melhor. Com isso não quero afirmar que seja um exemplo a ser seguido, um modelo a ser reproduzido por outras instituições. Mas entendi que com ela pode-se aprender a ser diferente em muitas ações e experiências. Pode-se aprender também que seu caminho está cheio de contradições, conflitos e consensos.

Para minha surpresa, foi possível observar que o silenciamento de questões e reflexões sobre as desigualdades raciais diminuíram. Atualmente a escola permite aos alunos ao longo do ano letivo estudar a Cultura Africana, Cultura Européia e Cultura Indígena, embora os estudos das duas últimas se pautam mais em temáticas voltadas para a pluralidade cultural do

que em problematizar questões para oportunizar os docentes e discentes refletirem sobre as desigualdades raciais.

No final do ano de 2007, a escola começou a planejar um projeto para ser desenvolvido no ano seguinte de modo que desse notoriedade a cultura até então negada, que era a dos afro-descendentes. Sabemos que o ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula podem representar uma das maneiras de construir significados, reforçar interesses sociais e culturais.

O referido projeto foi intitulado “Brasil Africano: desvelando a importância do continente africano na formação do povo brasileiro”, que teve boa aceitação pela maioria dos docentes e discentes envolvidos na dinâmica escolar. Entendemos que as culturas silenciadas precisam estar circunscritas no currículo formal e avançar para o currículo praticado. No caso da cultura dos afro-descendentes, esta não pode ser trabalhada no âmbito da escola de forma estanque. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas. De comemorar o dia da consciência negra sem que antes tenha sistematizado práticas pedagógicas e reflexões favorecedoras da luta pela igualdade racial.

Mesmo com o desenvolvimento do projeto, percebemos pelas entrevistas que ainda há profissionais que não trabalham na perspectiva de uma educação anti-racista quando o trabalho pedagógico precisa se pautar na heterogeneidade dos alunos e na diversidade dos conhecimentos com a finalidade de eliminar diferentes formas de discriminação racial e buscar combater o legado da desigualdade e injustiça herdado do passado.

Implementar a Lei 10.639/03 na escola é uma obrigação dos professores. Uma obrigação carregada de obstáculos, mas não uma missão impossível. Sabemos que muitos professores não tiveram formação para possibilitar-lhes trabalhar com a Cultura Africana e Afro-Brasileira. Então, para que esta lei não se restrinja a mera prescrição, se faz necessário investir em formação inicial e continuada dos professores no intuito de dar-lhes condições de melhorar suas práticas em sala de aula no que tange as questões raciais.

Na escola pesquisada, as implantações das leis 10.639/03 e 11.645/08 trouxeram contribuições para se repensar o trabalho envolvendo diferentes culturas no currículo escolar. Sobretudo esta primeira lei, até porque a escola já traçava práticas pedagógicas nos ditames da segunda lei, mesmo antes de 2008. Com base nas exigências da lei 10.639/03 e características da clientela escolar que o projeto Brasil Africano foi elaborado, possibilitando que reflexões sobre o racismo, discriminação racial e preconceito racial, que atingem com maior ênfase os

afro-descendentes fossem discutidas em sala de aula. Tais reflexões também levaram os alunos e professores a reconhecerem que o preconceito racial ocorre na sociedade e no interior da escola.

Uma questão precípua para as relações étnico-raciais reside no reconhecimento de que não há cultura superior ou inferior. Mais que reconhecer, se faz necessário valorizar o saber dominado por afro-descendentes, brancos e indígenas ao longo de suas histórias. Temos que lembrar que só existe a raça humana, não existe raças diferentes. Existem relações raciais, mas não raças inferiores e superiores.

Compreendemos, ao final dessa pesquisa, que pelo trabalho pedagógico desenvolvido do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, esta se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize as diferenças étnico-raciais. Os conteúdos pertinentes aos estudos da Cultura européia já eram trabalhados, via de regra. Já os conteúdos referentes à Cultura Indígena, Cultura Africana e Afro-Brasileira ultrapassaram os estudos provisórios e ocasionais.

Podemos dizer que no currículo praticado no segundo segmento do Ensino Fundamental dessa mesma escola encontramos nas diferentes disciplinas práticas pedagógicas diversas que favorecem aos alunos de todos os pertencimentos raciais identificarem que são possuidores e produtores de cultura.

Concluimos que a escola tem como função a formação do cidadão. Portanto, a educação escolar não pode prescindir de trabalhar a diversidade étnico-racial, de desconstruir o mito da democracia racial e ainda respeitar e valorizar as diferenciações culturais como expressão da diversidade.

Considerando que a produção do conhecimento não é algo estanque, e sim, dinâmico, em si esta dissertação é um produto inacabado. Chego ao “final” desta com a sensação de que poderia ter ido mais além. Se tivesse mais tempo, gostaria de ter analisado os livros didáticos usados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entrevistado pais de alunos, ter participado diretamente da elaboração do Projeto Brasil Africano, contribuído no início do ano de 2008 com a formação continuada dos professores voltada para a temática das relações étnico-raciais.

Outra lacuna que ficou, foi em relação a uma sugestão dada no Exame de Qualificação desta dissertação. A sugestão foi que eu voltasse a entrevistar os professores para ouvir deles como usaram diferentes estratégias para por em práticas ações e reflexões de modo a trabalhar

a Cultura Africana sem se prender a folclorização e a visão histórica negativa baseada na escravidão que acaba por reforçar as relações de poder existentes na sociedade que inferiorizam, sobretudo os afro-descendentes. Na verdade, eu até voltei a entrevistar três professores, fazendo este questionamento, mas este quantitativo poderia ter sido ampliado para no mínimo mais seis professores, totalizando nove professores.

Com o tema da diversidade étnico-racial, há muitas possibilidades de estudos. Além das lacunas que mencionei, outras possibilidades de referências para estudos podem ser destacadas quanto ao conteúdo possível que cada disciplina pode trabalhar, ou seja, conteúdos que podem ser inerentes a determinada disciplina e conteúdos que podem ser trabalhados por diferentes disciplinas. Ainda persiste em mim muitas dúvidas quanto a indicação de conteúdos mais específicos por disciplinas, mas sem considerar a indicação taxativa, e sim, exemplificativa.

Contudo, sabemos que estudar as desigualdades raciais é um desafio. Nossa luta é pela edificação de uma sociedade mais justa, inclusiva, sem discriminação racial, com oportunidades para todos, independentes de características fenotípicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tatiana da Silva Simões de. Diferenças e preconceito racial em sala de aula. Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a Geografia. In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 2006.
- BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos étnico-raciais. In: OLIVEIRA, Iolanda e SISS, Ahias (orgs). População Negra e educação escolar. Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB 7. Niterói, EDUFF, 2006.
- BORRET, Jovino de Vasconcelos. A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.
- BRANDÃO, André Augusto. Miséria da periferia , desigualdade e pobreza na Metrópole do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Pallas Ed – PENESB, 2004.
- _____, (org). Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB 5. Niterói, EDUFF, 2004.
- BRASIL. Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008.
- _____. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, SECAD, 2006.
- _____. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.
- _____. Lei Federal (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio B.(orgs). Ênfases e omissões no currículo. Campinas. Papyrus, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. A cooperação como poder constituinte da formação continuada e do coletivo universidade escola: tarefa quixotesca? Texto apresentado no XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul, 2008.

_____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo, Editora Cortez, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos – In: Introdução - BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

COMPARATO, Fabio Konder. Reflexões. 1ª Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Relatório final). Cuiabá: Governo do Estado de Mato Grosso, CEDN (Conselho Estadual de Direitos do Negro), 2005.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. V.4. 1982.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo, Editora Cortez, 2005.

FERREIRA, Angela Cecília da Rocha. A Lei 10.639/03; um estudo de caso no CEFET-PA. In: NUNES, Antonia Elisabeth da Silva Souza e OLIVEIRA, Elias Vieira de. Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília; MEC, SETEC, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. Rio de Janeiro, Pallas, 2004.

FILHO, José Barbosa da Silva. História do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda e SISS, Ahias (orgs). População Negra e educação escolar. Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB 7. Niterói, EDUFF, 2006.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados. Texto apresentado no XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação*. (Coleção questões da nossa época). São Paulo, Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

_____. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotte Lílian Lopes Martin, Coleção Educação e Mudança, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. v. 1.

GOMES, Nilma Lino. *Descolonizar os currículos. Um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores*. In: *trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e culturas*. Texto apresentado no XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul, 2008.

_____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. SECAD, 2005.

_____. *Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível*. In: Dayiell, Juarez. (org). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte: UTE/ Humanitas, Simpro, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. In: *Revista Brasileira de educação*, V. 12 n° 35 maio/ago. 2007.

LEITE, Carlinda. *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio B.(orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas. Papirus, 2001.

LION, Vera. *A tolerância pode ter várias nuances*. II Conferência Municipal de Cidadania e Direitos Humanos de Santo André, São Paulo, 2001.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª edição, SECAD, 2008.

MAIA, Claudia. Fazendas em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná resgatam o patrimônio histórico-cultural do Brasil. In: PAVIN, Nilton. Um passeio pela história. Revista giro nas estradas. Ano IV nº 28 maio/junho 2009.

MASSA, Hilton. O negro na história de Cabo Frio. Rio de Janeiro, Editora Cátedra, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). Pesquisa Social – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO SILVA, Vânia Beatriz. Educação das relações étnico-raciais: questões para a relação escola–universidade. In: Texto apresentado no XIV ENDIPE, Rio Grande do Sul, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos. O impasse dos intelectuais. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: Revista Brasileira de Educação, set-dez, nº 18. São Paulo, Brasil, 2001.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2006.

MOTA, Carlos Ramos e BARBOSA, Najla Veloso Sampaio Barbosa. Currículo para além das grades – construindo uma escola em sintonia com o seu tempo. Disponível em: WWW.google.com.br. Acesso em: 20/06/08.

MOURA, Glória. O respeito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª edição, SECAD, 2008.

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. Produção de sentidos e institucionalização de idéias sobre as mulheres negras. In: MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. História da educação do negro.

Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB 8. Niterói, EDUFF, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª edição, SECAD, 2008.

_____. O anti-racismo no Brasil. In: Estratégias e políticas de combate a discriminação racial no Brasil. Munanga (org). Edusp, São Paulo, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto, quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo, T. A. Queiróz, 1985.

OLIVEIRA, Iolanda (org). Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB 6. Niterói, EDUFF, 2006.

_____, e SISS, Ahyas (orgs). População Negra e Educação Escolar. PENESB 7. Niterói, EDUFF, 2006.

_____ (org). RELAÇÕES raciais e educação: temas contemporâneos. PENESB 4. Niterói, EDUFF, 2002.

_____, Iolanda (org). A produção de saberes e práticas pedagógicas. PENESB 3. Niterói, EDUFF, 2001.

RACISMOS CONTEMPORÂNEOS. Ashoka, Empreendedores Sociais e Takano Cidadania (Org). Rio de Janeiro, Takano Editora, 2003.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Tese de Doutorado. O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afro-descendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. Políticas de ação afirmativas e educação: A Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2006.

RUFINO, Alzira. Configurações em preto e branco. In: Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania (Org). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro, Takano Editora, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo. Reflexões sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANT'ANA, Antonio Olimpo de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª edição, SECAD, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 32ª ed. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria da Graça. Manual de Metodologia Científica. Disponível em: www.scielo.br. On line em 02/09/08.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da e BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (orgs) O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília, SECAD, UNESCO, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. A ideologia racial brasileira na educação escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda e SISS, Ahyas (orgs). População Negra e Educação Escolar. PENESB 7. Niterói, EDUFF, 2006.

_____. Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. V.4. 1982.

WEDERBURN, Carlos More. Bases para o ensino da história africana no Brasil. In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

SITES:

www.irohim.org.br

www.google.com.br

www.pedagogiaemfoco.com.br

ANEXOS

CARTA DE CESSÃO

EU,

RG _____, _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos do meu depoimento, gravado em MP4, a ser transcrito e autorizado para leitura. Também autorizo a audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle das mesmas a Quezia Marinho de Oliveira Brito.

Quanto a identificação pessoal () permito () não permito.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2008.



UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ENTREVISTADORA: Quezia M. O. Brito

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

I. Dados do entrevistado:

- anos de magistério: _____
- formação: _____
- disciplina(s) em que atua: _____
- auto identificação racial: _____

II. Questões:

1. Nossa escola está constituída por alunos afro-descendentes, índios e brancos. Enquanto educador, o que você tem feito para refletir sobre as desigualdades raciais e superação de estigmas que podem surgir em função dessas desigualdades?

2. Alguma vez já recebeu orientações da SEDUC ou de outras organizações para trabalhar com a diversidade étnico-racial? _____ Quais? _____

3. Se não recebeu, já buscou orientações a esse respeito?

4. A escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e respeite as diferenças? _____ Justificar .

5. Como você avalia o trabalho feito na escola sobre a cultura indígena? Justificar.

6. Com base nos dados do Censo Escolar 2008 – EDUCACENSO – 59% dos nossos alunos se auto declararam pretos e pardos. Nesse sentido, que tipo de diálogo a escola tem estabelecido com as diferentes culturas, em especial a cultura negra, presentes no universo escolar? (Qual o papel da escola na construção da identidade social da cultura africana e dos afro-descendentes?)

7. Você conhece as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008? Se sim, que relevância dá a estas leis?

8. Como as exigências destas leis refletem em sua formação?

9. Como os professores podem romper com as concepções já cristalizadas e estereotipadas na escola e sociedade a respeito dos afro-descendentes e indígenas?

10. Existe preconceito racial em nossa escola? Se sim, quem são os alvos dessas práticas?

11. Como você justifica o acontecimento de tais práticas?

12. A escola tem alguma postura frente ao que acontece no contexto social e na escola, no que se refere ao preconceito racial?

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DO C.M. HONORINO COUTINHO

I. Dados do entrevistado:

- anos de magistério: _____
- formação: _____
- disciplina(s) em que atua: _____
- auto identificação racial: _____

II. Questões:

1. De quem foi a Iniciativa para a elaboração/desenvolvimento do projeto Brasil Africano em nossa Unidade Escolar?
2. A escola pretende dar continuidade a esse projeto em anos subseqüentes também?
3. Para o desenvolvimento do projeto, sabemos que implica recursos. Para viabilizar os recursos buscaram parceria da comunidade e SEDUC?
4. O Projeto Político Pedagógico da escola passou por alterações. O que mudou?
5. O Projeto Político Pedagógico propõe que a escola contemple os estudos da diversidade étnico-racial?
6. Como foram organizadas as atividades para o desenvolvimento do projeto?
7. Como foi organizada a culminância? Como aconteceu?

ENTREVISTA COM MEMBRO DA SEDUC

I. Dados do entrevistado:

- anos de magistério: _____
- formação: _____
- disciplina(s) em que atua: _____
- auto identificação racial: _____

II. Questões:

1. As escolas estão constituídas por alunos afro-descendentes, índios e brancos. Enquanto educador, atuando na SEDUC, o que você tem feito para refletir sobre as desigualdades raciais e superação de estigmas que podem surgir em função dessas desigualdades?

2. Como você avalia a proposta feita pela SEDUC que foi enviada para as escolas, com referências para o trabalho com a lei 10.639/03?

3. A implementação da proposta nas escolas foi acompanhada pela SEDUC?

4. Sei que conhece a lei 10.639/03. E a lei 11.645/08 você também conhece?

5. Como os professores podem romper com as concepções já cristalizadas e estereotipadas na escola e sociedade a respeito dos afro-descendentes e indígenas?

6. Já presenciou práticas de preconceito racial em alguma escola?

7. Como você justifica o acontecimento de tais práticas?

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

I. Dados do entrevistado:

- série: _____

- idade: _____

II. Questões

1. Como você se auto-identifica em relação a sua cor?
2. Você tem amigos afro-descendentes e / ou indígenas? Qual a importância dessas amizades para você?
3. Alguma vez na escola já foi vítima de preconceito racial? Se a resposta for sim, diga como foi.
4. Você já teve orientações/reflexões, na escola, sobre o preconceito racial?
5. E na família?
6. Que trabalhos a escola tem feito sobre a cultura indígena?
7. E sobre a cultura dos afro-descendentes?
8. Você considera relevante as reflexões sobre as desigualdades raciais para a sua formação?
Por quê?