

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE
RACIAL NA ESCOLA

Vilmoni Geraldo Garcia

CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA E. M. VIRGÍLIO DE MELO FRANCO –
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Belo Horizonte

2016

Vilmoni Geraldo Garcia

CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA E. M. VIRGÍLIO DE MELO FRANCO –
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Francisco André Silva Martins

Belo Horizonte

2016

Vilmoni Geraldo Garcia

CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA E. M. VIRGÍLIO DE MELO FRANCO –
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Francisco André Silva Martins

Aprovado em 09 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Francisco André Silva Martins – Faculdade de Educação da UFMG

Rodrigo Ednilson de Jesus – Faculdade de Educação da UFMG

“O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser.”

Eduardo Galeano. O Livro dos Abraços.

Agradeço a quem, por direito, merece o agradecimento.

Eles sabem quem são.

Àqueles que não usam de palavras, mas se fazem essência pelo simples fato de existirem.

RESUMO

O presente trabalho, através de uma análise crítica do trabalho pedagógico realizado com as práticas educativas voltadas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, descreve as atividades e projetos desenvolvidos ao longo de mais de uma década com a temática racial, mostrando todos os desafios enfrentados para desenvolver esta prática e tentando apontar caminhos e possibilidades para não apenas cumprir a lei 10639/03, mas efetivar a transformação social e cultural tão necessária no Brasil quando se trata das relações étnico-raciais, tentando mostrar como a educação é peça-chave neste processo, emancipando seres humanos e fazendo-os cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação para as Relações Étnico-Raciais; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper , through a critical analysis of pedagogical work with focused educational practices for Education for Racial-Ethnic Relations at the Municipal School Virgílio de Melo Franco, describes the activities and projects developed over more than a decade with the racial theme, showing all the challenges to develop this practice and trying to point out ways and possibilities to not only comply with the law 10639/03 , but effect the social and cultural changes as necessary in Brazil when it comes to ethnic-racial relations , trying to show as education is key in this process , emancipating human beings and making them citizens.

KEYWORDS : Education ; Education for Racial-Ethnic Relations ; pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. NOTAS INICIAIS	10
2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO	14
3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIO DE MELO FRAN- CO	18
4. EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COM A ERER NA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIO DE MELO FRANCO	22
5. ANALISANDO MINHA PRÁTICA COM A ERER NA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIO DE MELO FRANCO	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
7. REFERÊNCIAS	40

1. NOTAS INICIAIS

Para se iniciar a elaboração do Trabalho Final de Curso da Especialização em Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial nas Escolas, foi requisitada a adoção de um filtro escolha, através de um mapeamento de tudo o que foi desenvolvido e discutido ao longo dos módulos do curso, buscando verificar e diagnosticar formas de intervenção que norteariam a elaboração do Trabalho Final de Curso. Diante das quatro possibilidades apresentadas – uma linha de pensamento amadurecida ao longo da trajetória no curso; um tema constante nesta mesma trajetória; uma nova proposta de intervenção e análise devido ao amadurecimento de uma ideia; ou a escolha de uma intervenção significativa realizada durante o curso que tenha se destacado por sua positividade, a dificuldade na sua implantação ou ainda que tenha resultado em um enfrentamento com pares ou alunos - resolvi adotar a primeira, uma discussão através de uma linha de pensamento, relacionada à força e ao poder inerentes à educação, no que tange a formação de cidadãos conscientes e atuantes. Talvez por estar em sala de aula em dois turnos e na educação há 20 anos, trabalhando com adolescentes, a compreensão e a certeza de que a educação é a peça-chave, o fator primeiro de empoderamento, que alavanca e potencializa o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, tornaram-se mais claras e mesmo evidentes.

Já há muito tempo e, especialmente ao longo do século XX, tornou-se inquestionável o valor e a capacidade da educação em promover o desenvolvimento pessoal e de um povo. Pensadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Dermeval Saviani, citando apenas autores nacionais, dedicaram livros inteiros ao tema, salientando sempre não apenas a importância da educação em si, mas trazendo questionamentos e buscando reformulações de teorias e práticas já existentes. (FREIRE, Educação como prática da liberdade, 2014; SAVIANI, Escola e Democracia, 2008; TEIXEIRA, Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola, 1971). Discorreu-se e discorre-se longamente a respeito (MORIN, 2014; PERRENOUD, 2015), talvez porque ainda na maior parte do mundo não se efetivou essa ideia e este processo como se deveria, resultando em atraso, indicadores sociais precários e uma desigualdade que constrói imensos abismos entre classes sociais. A educação, não apenas a formal e acadêmica, mas a que se constrói a partir de todos os conhecimentos que o ser humano é capaz de desenvolver, é fundamental para transformar esta realidade, destruir preconceitos, potencializar a capacidade de se estabelecer novos parâmetros e paradigmas, ou numa palavra, mudar.

No que concerne à Educação para as Relações Étnico-Raciais, especificamente, este potencial transformador, modificador da educação, vai ao encontro das atuais necessidades que a questão racial apresenta no Brasil. Ao longo de nosso processo histórico, a população negra foi gradual e intencionalmente excluída do processo educacional, ficando, ao mesmo tempo, impossibilitada de acessar os benefícios da escolarização, seja através da criação de inúmeras dificuldades e obstáculos na utilização do sistema educacional, seja através de políticas mais sutis, como a do branqueamento, que desvalorizava não somente a presença histórica do negro na construção do país, como também tentava impor à população negra um lugar de inferioridade e padrões e modelos de comportamento e identidade brancos.

A escravidão é uma vergonha que o Estado português ainda deve um pedido de desculpas formais, por tão grande barbaridade. Contudo, podemos dizer que a vergonha maior é que, com a Abolição da Escravidão (1888) e com a Proclamação da República (1889), o Estado brasileiro não aproveitou a oportunidade de tornar todos iguais. O receio da elite branca e poderosa de que o fim da escravidão pudesse representar uma oportunidade para a população negra se igualar e derrubar as hierarquias raciais, fez com que ela tomasse duas medidas: a Lei de Terras (1850) e o imigracionismo (1871). Este último está fortemente vinculado à importação das teorias raciais - justificadoras do branqueamento - que estavam fazendo as cabeças e os corações na Europa. (GOMES, 2015, p.12).

Ao mesmo tempo, o acesso amplo e irrestrito da população negra à educação formal e acadêmica traria benefícios para a desconstrução do racismo, da discriminação e da própria situação de exclusão a que esta população esteve e está submetida, na medida em que existe uma relação direta entre o grau de escolaridade e melhores condições sociais, bem como uma formação educacional dá aos indivíduos novas possibilidades e permite uma ampliação de sua capacidade intelectual.

Este processo de impedimento à formação educacional, percebe-se, é perverso e ardiloso, fazendo com que se estabeleça uma espécie de círculo vicioso, cerceando possibilidades e dificultando o rompimento de um *status quo* previamente concebido e estruturado para ser perpetuado, o que remete diretamente ao mito da democracia racial, experienciado no Brasil ao longo do século XX, mas, construído desde a Proclamação da República e a Abolição da Escravatura e que deu ao racismo, ao preconceito e à discriminação contornos e particularidades únicas, não encontradas em outros locais em que a escravidão também teve lugar nas relações sociais e econômicas. (BERNARDINO, 2002, p.249).

Já Guimarães, 2007, vê a democracia racial como algo mais que uma ideologia. Para ele “ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra” (...) “tanto em termos de simbologia nacional, como em termos da sua

política econômica e social” (GUIMARÃES, 2007, p. 270). Seria a inclusão sem direitos. O mascaramento de uma situação social precária e inferiorizada, justificada pelo mito , institucionalizada pelo Estado e compactuada pela elite branca.

Aliado a isso, há que se entender também a educação como uma política pública que tem enfrentado, não por acaso, entraves os mais diversos, através da diminuição ou não ampliação de verbas, sucateamento de profissionais, obstáculos à organização sindical, deterioração do patrimônio e das condições físicas da escola, carência de diálogo entre os profissionais da educação e gestores. Todas estas dificuldades acabam, também, impedindo ou atrapalhando o estabelecimento de novas práticas políticas e pedagógicas que contemplem a Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER. Sendo assim, é preciso analisar e pensar não apenas o desenvolvimento específico desta área educacional, que renova a compreensão acerca da igualdade racial e estabelece novos posicionamentos e atitudes sociais, mas que também compreenda suas correlações com o contexto educacional geral brasileiro e busque promover a reestruturação de todo um sistema que, corrompido em sua essência, leva para a Educação das Relações Étnico-Raciais os mesmos problemas.

Neste processo, é preciso considerar a elaboração de um novo currículo, que rompa com uma lógica colonizadora há muito implantada e reproduzida. Ou seja, não é possível tornar a educação um caminho de superação e formação para toda uma população jovem brasileira, que sofre com o preconceito e o racismo, sem que tornemos a escola, o currículo, os temas abordados, enfim, todo o processo, realmente significativo para esta população e não apenas uma reprodutora de uma educação colonizadora, eurocêntrica e historicamente construída sem a participação do negro ou negando-a, para si mesma e para eles próprios. Citando Gomes:

Portanto, 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, 2012, p.107).

Pensar a educação e, mais especificamente, a Educação para as Relações Étnico-Raciais como possibilidades de superação da exclusão, do baixo desenvolvimento e da pobreza, assim como elemento chave na desconstrução do racismo e da discriminação, promotora da autoestima e desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, esta é a proposta que pretendo desenvolver ao longo desta ACPP, analisando minha prática pedagógica e o

contexto escolar em que atuo, com vistas a entender os avanços e lacunas ainda existentes no que tange as questões raciais e buscando construir educandos e cidadãos mais conscientes não apenas do seu lugar no mundo e na sociedade que os cerca, como também capazes de suplantar a desigualdade através desta ferramenta poderosa de transformação que é a educação.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Educar é um desafio. Não apenas as famílias reconhecem, a escola faz coro a esta máxima e, muitas vezes, tem pedido socorro, dado o desafio transformar-se em um obstáculo quase intransponível em alguns casos. A institucionalização da educação nos séculos anteriores não trouxe consigo a universalização e a democratização do ensino e, muito menos, do conhecimento, resultando em um processo educacional excludente e que reproduziu, ao invés de modificar, as desigualdades sociais existentes. (OLIVEIRA, 2007, p.663) Neste sentido, demorou bastante para que se entendesse ou que se tornasse senso comum a ideia de que a educação, além de ser um processo de ensino-aprendizagem, de produção de conhecimento, é também parte essencial da formação, da construção da autonomia e do desenvolvimento humanos (PINTASSILGO, 2003, p.24). Como também explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (MEC, 2004, p.7).

A educação como privilégio de uma minoria, só começou a deixar de ser uma realidade muito recentemente no Brasil. Para quem hoje vê tantos projetos e políticas educacionais voltadas para a universalização e democratização do ensino, precisa se fazer um estudo histórico e entender como este processo é recente e ainda permeado de dificuldades.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (MEC, 2004, p.7).

A LDB – Lei 9394/96 - significou, dentro deste processo, um avanço muito significativo. Ela modernizou o sistema educacional brasileiro, colocando-o às portas do

século XXI e abrindo caminho para outras ideias e ações, tais como as já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mais que uma necessidade, uma conquista dos movimentos negros e de alguns setores da sociedade civil, uma vez que parcela significativa da população brasileira ainda não percebeu a importância e as dificuldades que envolvem a questão. Como Marcos Cardoso tão bem explicitou:

Foi por meio do trabalho incessante da denúncia, da mobilização, da organização de atividades políticas e culturais, que o Movimento Negro politizou as “múltiplas esferas do cotidiano” da comunidade negra -cotidiano este marcado pelo racismo, a discriminação racial, o preconceito, a violência e as desigualdades econômicas e sociais. Com isso, o Movimento Negro constituiu-se como sujeito coletivo e no processo constante de afirmação da sua identidade política, buscou tornar-se o “sujeito da sua própria história”. (CARDOSO, 2002, p.11).

A importância das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como do Plano Nacional de Implementação das DCNRER's está não apenas no direcionamento que estabelecem para o sistema educacional no tocante às questões raciais, possibilitando, primeiramente, que tenhamos um norte dentro das escolas, na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos e dos currículos, na criação de processos formativos de docentes e na inclusão de toda esta bagagem cultural e da temática racial em nosso meio escolar e social. Ela está também, e isto é uma vitória sem precedentes, na institucionalização de uma política educacional voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no reconhecimento e no estabelecimento de práticas, processos, formações e ações de forma sistemática, passando a vigorar não apenas como legislação, mas como novo paradigma dentro do Estado e da sociedade.

Se por um lado, a lei não garante sozinha sua aplicação e cumprimento, por outro, sem o suporte de toda uma carga legislativa é extremamente difícil estabelecer políticas de superação do racismo e que promovam novas relações étnico-raciais. Legislar sobre o assunto dá legitimidade jurídica para a questão e fortalece o enfrentamento, ao mesmo tempo que permite iniciarmos, pelo menos formalmente, a desconstrução de paradigmas e a elaboração de outros. Recorrendo novamente ao texto das DCN's:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades

e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (MEC, 2004, p.11).

Estabelecidos, então, os primeiros marcos legais, criados os primeiros programas e firmadas ações concretas acerca da questão étnico-racial, podemos dizer que está pavimentado o caminho para que o sistema educacional comece ou fortaleça práticas políticas e pedagógicas acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ou não? Está a escola preparada como instituição para este desafio? Os professores, onde e como estão inseridos neste processo?

Não é preciso ser especialista para perceber, de uma ou outra maneira, que o sistema educacional brasileiro padece de carências graves e está sofrível em diferentes aspectos, desde materiais e financeiros, até humanos. Neste cenário é que a EREER se insere e é a partir de sua observação que percebemos quão grande é o desafio para sua implementação. Ou seja, além de suas especificidades, das dificuldades em desconstruir o mito do país da democracia racial, do processo lento e gradual de sensibilização dos professores e comunidade escolar e do aprimoramento da legislação e dos programas relacionados a ela, temos de lidar com os problemas gerais e característicos de um sistema educacional pouco desenvolvido. Conforme nos diz Gomes:

Além disso, todos esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira. Esse contexto produz subjetividades, interfere na construção das identidades e autoestima dos sujeitos negros, brancos, indígenas, entre outros. A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. (GOMES, Org., 2012, p. 24).

Diante do cenário exposto, pensar e construir novas práticas políticas e pedagógicas torna-se essencial para que o desenvolvimento da EREER possa alcançar quem mais precisa dela, o aluno, especialmente aquele que é negro e enfrenta também a desigualdade social, sem falar no preconceito de gênero. Pensar estas novas práticas, no entanto, vai além das questões pedagógicas. Não é possível desenvolver tais práticas sem tocar na dimensão política que tal questão envolve. Afinal, educar é um ato político por si só. Mas, diante desta importância toda é preciso se questionar: educar para quê? Para quem? Para cumprir qual função social? Utilizando novamente um trecho de GOMES para dialogar com estas questões:

Estudos têm mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência. As pesquisas têm concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor que o dos alunos brancos na escola. (GOMES et alli, 2010, p. 84).

Mudar esta realidade. Promover a educação realmente transformadora e de qualidade, que emancipa o homem, que dá a ele condições para se sentir cidadão. Dar ao aluno branco, indígena, negro, não importa, as ferramentas necessárias para se incluir, aprendendo também a incluir o outro. Neste sentido, a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem muito a contribuir, educando a diversidade para a diversidade.

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIO DE MELO FRANCO

Meu trabalho como professor, atualmente, divide-se, como para a maioria do professorado, entre duas escolas. Duas realidades distintas, singulares, mas que guardam as semelhanças que a escola pública e periférica das grandes metrópoles insistem em nos apresentar. A infraestrutura precária, a dificuldade da comunidade em entender e ajudar alunos e profissionais, a renda média baixa, a violência. Enumerar problemas não é tarefa difícil aqui. Difíceis mesmo são as soluções, engendradas num complexo sistema social, que passa, obviamente, pela questão racial.

As singularidades, no entanto, estão presentes, como em tudo o que o ser humano trabalha ou interfere, uma vez que sermos singulares é uma de nossas marcas mais evidentes e caracterizadoras. Sendo assim, tive que fazer uma escolha entre as duas escolas nas quais atuo, buscando focar o trabalho de análise da prática pedagógica em apenas uma delas, delimitando o espaço analisado para obter melhores resultados. A pesquisa também estará focada no primeiro turno de funcionamento da escola, no qual atuo desde que nela ingressei e onde, portanto, tenho melhores condições de efetuar a análise aqui proposta, devido ao conhecimento do mesmo, de seus profissionais, sua dinâmica e história.

A referida escola – Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, em Contagem, Minas Gerais – é o que poderíamos chamar, em outros tempos e sob uma outra ótica, de uma escola tradicional no bairro. Talvez mais por sua longa história ali, 68 anos completados no dia 28 de novembro de 2015, do que propriamente pelos métodos de trabalho de seus profissionais que, se não são revolucionários, também buscam de certa forma inovar e se atualizar frente a uma sociedade líquida (BAUMAN, 2007) e um alunado cada dia mais precoce e, como alguns gostam, antenados.

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida. (COUTINHO & LISBÔA, 2011, p. 5).

A escola conta um grande espaço físico, ocupando quase dois quarteirões se levarmos em conta sua quadra, que fica separada do restante da estrutura escolar, fato deveras atípico,

mas que a caracteriza desde seu início. No entanto, esse enorme espaço não faz jus a uma boa conservação e limpeza, dando ao aspecto geral do ambiente um certo ar de precariedade, fato que marca muitas das escolas públicas espalhadas pelo município e pelo país.

Transformações recentes no entorno, como a construção de um longo trecho da Avenida Teresa Cristina, ligando a região ao Barreiro, a qual desalojou uma quantidade imensa de pessoas da região e que, na maioria dos casos, ali não permaneceram, novas desapropriações que estão programadas ou que já se iniciaram, como a da Vila Maraca e da Vila Barraginha, duas áreas de onde a escola recebe um número considerável de alunos, também trouxeram um novo cenário para a escola. Nos últimos anos, vimos a mesma se reduzir de 20 turmas por turno, para não mais que 8 ou 9 turmas por turno. Muitos profissionais confundiram e ainda confundem esse movimento de readequação da estrutura escolar com a terminalidade de suas atividades e, até mesmo com os alunos e responsáveis precisa-se fazer um trabalho de recuperação e ressignificação do espaço urbano e escolar, buscando-se o entendimento destas transformações. A falta de vínculo e de pertencimento materializa-se, muitas vezes, em violência, depredação, indisciplina, brigas e, obviamente, péssimos resultados escolares. Esta falta de reconhecimento do seu lugar no mundo e no seu próprio espaço é muito bem trabalhado por Callai e que traz a reflexão acerca da importância desta questão do pertencimento para a transformação da realidade de cada um.

Este lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. É, portanto, cheio de história, de marcas que trazem em si um pouco de cada um. É a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço, num tempo singularizado. Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço e dando feição ao lugar. Um lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e de pertencimento. (CALLAI, 2004, p.2).

Esta reorganização do bairro aparece, também, através do surgimento de novas comunidades e aglomerados, que ocupam novos espaços e trazem para a região novos moradores e, conseqüentemente, novos alunos para a escola. O espaço escolar torna-se, assim, mais fluido. Antigos alunos, que estudaram ali desde a primeira infância, vão-se, enquanto novos chegam de diferentes regiões, imprimindo um novo semblante a este espaço e demandando novos posicionamentos e a elaboração de novas propostas pedagógicas, que

precisam contemplar, sem dúvida, as questões étnico-raciais. Cerca de 80 a 90% dos alunos da escola se declaram pretos ou pardos, falando-se da antiga ou da nova realidade relatadas anteriormente.

Atuando na escola há treze anos, vi e senti todas as mudanças deste espaço neste período, bem como percebo a grande necessidade que a comunidade apresenta no tocante ao melhor entendimento e compreensão de si mesma e das questões étnico-raciais. Neste sentido, a atuação do professor em uma comunidade periférica é sempre permeada por dificuldades variadas e desafiadoras. Não que em outras tudo funcione maravilhosamente, mas, nas regiões carentes mais problemas agregam-se aos já inerentes à educação. Além das dificuldades financeiras e sociais, a falta de uma clareza por parte do poder público quanto a organização, tanto estrutural, quanto pedagógica, faz este espaço merecedor de estudos aprofundados e de um empenho extra por parte daqueles que o compõem como corpo docente. (PATTO, 1992).

Entender a educação, antes de tudo, como um instrumento social de função ímpar, transformadora de realidades e mentes foi um processo que construí na prática. A teoria, infelizmente, trouxe pouco embasamento a respeito. A faculdade ateu-se às discussões em torno dos conteúdos e, em raros momentos, foi possível discutir e entender o complexo sistema social em que a educação se insere. Neste sentido, minha atuação frente as questões étnico-raciais foi uma construção, realizada em sala de aula, nas discussões e conversas com meus pares, nas formações em serviço ou extra jornada de trabalho. Assim, minha trajetória demonstra que consciência social e racial são, essencialmente, construções culturais que elaboramos ao longo de toda vida. Esta realidade foi constatada por Abramowicz e Gomes no livro Educação e Raça – Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas, onde relatam:

Segundo os docentes, a sua formação na licenciatura, nas mais diversas áreas, não incorporou nenhum trabalho voltado para o trato positivo da questão racial. Quando perguntados sobre a inserção da temática racial durante a sua formação inicial foi unânime a resposta da ausência de discussões e diálogos sobre o tema.

Ao analisar as respostas dos docentes, podemos concluir que os percursos biográficos pesaram mais do que os escolares no seu processo de educação para a diversidade, mesmo que às vezes esse aprendizado tenha sido realizado de forma muito dura. (ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 68).

Hoje, felizmente, somos repetitivos quando escrevemos ou falamos sobre a importância da educação, seja ela como um todo ou no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais, por exemplo. Mas, a retórica tem prevalecido sobre a prática, seja em relação à legislação ou, até mesmo, às práticas pedagógicas. Por que então escrever mais sobre o

tema, produzir textos acadêmicos e mais teoria sobre esta problemática? Talvez porque esta seja ainda uma das formas mais eficazes de pensarmos sobre o que fazemos e não simplesmente escrever por escrever. A análise traz em seu bojo, a reflexão, o pensar e, por conseguinte, a mudança. (ZABALA, 2015).

Através do agir reflexivo é que pode-se avançar. É a famosa aliança teoria e prática. Sendo assim, no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais, se antes do marco da Lei 10639/03 a reflexão já permitiu tantos avanços, lutas e mudanças, o período pós-lei, especialmente passados já treze anos, deve servir de uma espécie de laboratório, onde a análise dos diferentes acontecimentos, sejam eles mudanças ou permanências, traz para nós verdadeiros elementos de observação e pesquisa, em busca daquilo que nos é mais caro em se tratando da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que é a igualdade racial verdadeira e livre de amarras e preconceitos históricos, sociais, culturais e econômicos.

4. EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COM A ERER NA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIO DE MELO FRANCO

A Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, se não teve uma atuação que poderíamos chamar de verdadeiramente transformadora ao longo desses doze anos da Lei 10639/03, também não foi e não é uma escola que se omite frente às questões étnico-raciais. Nesse tempo, tivemos e temos inúmeras tentativas, esforços e relativos sucessos na elaboração de eventos, na construção de propostas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, talvez o mais essencial, não deixamos as discussões e a vontade, além da necessidade, de se fazer mudanças sociais, pedagógicas e nas relações étnico-raciais se findarem.

Algumas propostas de trabalho contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais foram e são desenvolvidas no ambiente da escola, notadamente a partir da promulgação da Lei 10639/03. Mas, as discussões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e envolvendo especificamente a questão da lei e da obrigatoriedade de sua aplicação, só vieram a tona a partir de 2008 através de uma coordenadora da escola, que, nas reuniões de planejamento anual realizadas no final do ano letivo, levantou o questionamento acerca da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ou seja, com cinco anos de atraso, um tempo considerável e muito extenso, considerando-se o já enorme atraso histórico do país no tocante às discussões e ações efetivas das questões étnico-raciais. Não que a preocupação com a questão não existisse antes, mas, embasadas legalmente só surgiram a partir daí, através deste questionamento anteriormente citado e de uma questão burocrático-administrativa. Alguns professores não teriam sua carga horária totalmente preenchida, sobrando alguns horários que deveriam ser ocupados de alguma forma. Aliou-se, então, as necessidades meramente administrativas às do cumprimento do que determinava a lei 10639, mas estas poucas aulas estavam longe de atender não apenas a lei, mas também as expectativas de alunos e professores, apesar de que em alguns casos, estas expectativas profissionais não passaram mesmo da preocupação, não se estendendo às práticas pedagógicas.

As experiências no trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, no primeiro turno, então, passaram por três fases um tanto distintas. A primeira estaria no período pré Lei 10639, ou seja, antes de 2003, época

em que ainda não atuava na escola e nos meus cinco primeiros anos de trabalho docente na mesma, mas, através dos relatos dos professores mais antigos na escola e da percepção do trabalho pedagógico desenvolvido nos primeiros anos em que atuei na escola, pude perceber que esta fase caracteriza-se por ações que ainda fazem um diálogo precário com os novos posicionamentos que marcam hoje a Educação para as Relações Étnico-Raciais e que ainda estão muito impregnadas pelo mito da democracia racial, não discutem a simbologia de datas como o 13 de maio e o 20 de novembro e não aprofundam as discussões acerca do que é realmente igualdade racial e as profundas transformações necessárias à sua efetivação. Eram trabalhos que estavam muito preocupados com o didatismo escolar, que visavam apenas o cumprimento de objetivos alheios aos anseios, desejos e necessidades da escola e de quem faz parte dela, especialmente a comunidade a quem atende. Falava-se, mostrava-se apenas uma realidade histórica construída por vencedores à qual a população negra foi e é submetida, mas, sem apontar caminhos de superação do racismo e da discriminação. É a fase do reconhecimento simbólico da herança negra, sem a devida discussão dos reais problemas dessa população e dessa História e, por conseguinte, sem superação do racismo e sem igualdade. Nota-se e muito, a permanência do mito da democracia racial, como bem explicado por Gomes:

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 estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (...) Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p.57).

Sem dúvida, a partir de 2003, com a promulgação da Lei 10639, a preocupação e o trabalho pedagógico na escola começou a sofrer uma influência das discussões já há muito realizadas pelos movimentos negros no país. A lei repercute cada vez mais a partir daí em todos os setores sociais e a escola também sofre estes reflexos. Assim, mesmo sendo um processo bastante lento e gradual, os profissionais da escola começaram, por iniciativa própria, ou através de provocações externas, a buscar informações acerca não apenas da lei, mas, também, de todo o processo de construção que permeia a Educação para as Relações Étnico-Raciais. A segunda fase é aquela em que a escola, através de alguns profissionais que nela atuavam, começa a se incomodar com esta inércia e, mais especificamente, com a

ausência de trabalhos que efetivem a implementação da Lei 10639/03 na escola. Mesmo assim, foi necessário um bom tempo para que estes profissionais se apercebessem da real importância deste processo e do que ele significava para a educação como um todo e para esta escola especificamente.

É neste momento, em 2008, já com cinco anos de atraso em relação à promulgação da lei, que uma proposta de trabalho para as relações étnico-raciais é implementada, mas, de uma maneira incipiente e não envolvendo toda a escola. Na verdade, apenas dois professores, entre eles eu, e uma coordenadora, a mesma que levantou a necessidade de desenvolvimento deste trabalho, ficaram responsáveis pela elaboração e implementação do projeto. Trabalhava-se com apenas cinco turmas, num universo de mais de quinze e com apenas uma aula semanal em cada uma delas. Nota-se que houve um avanço e tínhamos agora a questão racial sendo discutida ao longo do ano e não apenas em uma data específica ou como trabalho esporádico ou até mesmo permanente de um ou outro professor preocupado com a construção desta questão. Ainda com pouco embasamento teórico, dificuldades de entendimento do real significado e da importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais e ausência de formação específica, haja visto a grande defasagem curricular enfrentada nos cursos de graduação já comentada aqui anteriormente. A dificuldade em não tornar a Educação para as Relações Étnico-Raciais numa mera simplificação de conceitos e ideias, limitada à comemoração do 20 de novembro, à confecção de cartazes, ao desfile da beleza negra e o que mais a fértil criatividade de professores e alunos for capaz de criar, permanece ainda muito presente e fez com que esta fase, apesar dos relativos avanços, ainda não conseguisse romper com a antiga lógica de tratar a questão étnico-racial como tema transversal ou uma mera obrigação curricular ou legal. Vejamos o que diz as diretrizes curriculares para a EREER do MEC a respeito:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (MEC, 2004, p.15).

Este modelo de trabalho e de organização perdurou por três anos (2008 a 2010) e envolveu diferentes profissionais em cada ano, sendo eu o único a permanecer durante todo o tempo, o que de certa forma prejudicou o trabalho, pois não havia, muitas vezes, uma

sequência no que estava sendo feito, o que aumentava as dificuldades na construção de um trabalho mais coeso e permanente. Há que se acrescentar ainda, que nos dois últimos anos do trabalho, introduziu-se também a História e Cultura Indígenas no projeto, sem que houvesse, no entanto, aumento da carga horária destinada ao mesmo, reduzindo ainda mais o tempo destinado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, sendo a crítica aqui direcionada à redução do tempo e nunca, obviamente, ao trabalho com a História e Cultura Indígenas, tão essencial para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, na compreensão e busca pela igualdade étnica e humana. Para Goularte e de Melo:

... trabalhar a questão da interculturalidade na escola desde cedo ajuda a combater a discriminação, incentiva o respeito pelas diferentes culturas, assim como promove o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade. São questões como essas e a necessidade de resgatar e/ou de legitimar as diferentes culturas que integram parte da formação do brasileiro que motivaram a instituição da Lei 11.645/08. (DA SILVA GOULARTE & DE MELO, 2014, p.36).

No final de 2010, quando da discussão sobre a organização curricular do ano seguinte, percebeu-se que a escola não conseguiria manter o Projeto Afro, que foi o nome dado ao trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais durante aqueles anos, pois não teríamos os professores com aulas excedentes para desenvolvê-lo. Duas situações aqui chamam a atenção. Primeiro, o próprio nome dado às intervenções que se destinavam a trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola, onde a palavra projeto denuncia um tratamento diferenciado para a questão, no sentido de colocá-la em um local estanque, delimitado, não envolvendo todo o conjunto da escola. Projeto é algo desenvolvido para um determinado período e espaço e não está, neste caso, realmente no bojo do currículo oficial da escola. Segundo, o projeto era desenvolvido em aulas compartilhadas, com professores que não haviam completado sua carga horária de 15 horas/aula entrando nas aulas de algumas disciplinas – História e Geografia. Ou seja, o mesmo só existiu porque houve uma dificuldade em adequar o número de professores ao número de aulas durante aqueles anos e não somente pela necessidade do grupo em trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Se não tivéssemos as aulas excedentes, teríamos o projeto? Muito provavelmente não, pois no final de 2010 voltou-se novamente a uma situação semelhante à anterior, ou seja, sem nem sequer espaços na grade curricular destinados exclusivamente às discussões sobre as questões étnico-raciais. Um retrocesso significativo no processo de construção, pela escola e

pela comunidade, de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais consistente, duradoura, permanente.

No entanto, não se sai de um processo e de uma organização escolar sem nenhuma bagagem ou mudança. E chegamos à terceira fase, que se estendeu pelos últimos cinco anos e, caracteriza-se, sobretudo, pela ausência do trabalho específico com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas, também, por uma progressiva tomada de consciência por parte do professorado da escola, no que tange a importância e a necessidade de uma discussão das questões étnico-raciais. Isso se reflete tanto pelas discussões estabelecidas no âmbito das conversas informais, quanto nos momentos coletivos de reuniões e elaboração de projetos pedagógicos, sejam eles da escola como um todo, como nos momentos de discussão do Projeto Político Pedagógico da escola, ou de grupos específicos de trabalho, onde se tornam recorrentes as falas a favor de projetos de trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Alguns trabalhos saem do plano teórico e firmam-se no ambiente da escola, mas sempre de forma isolada. Alguns ainda com traços marcadamente desvinculados do pensamento mais recente acerca do que seja a EREER, mas outros carregados de referências teóricas importantes e trazendo o questionamento como forma de desenvolvimento do trabalho. É importante ressaltar, também, que tais trabalhos são desenvolvidos por profissionais ligados à questão racial de alguma forma, seja por questões de pertencimento ao grupo racial negro, seja por questões ideológicas, de formação profissional ou de identificação com as questões raciais. Todo este processo lembra, de certa forma, o processo de amadurecimento do próprio país em relação a estas mesmas questões, como bem colocado por Gomes e Jesus:

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. (GOMES & JESUS, 2013).

Muitos professores da escola começaram a perceber, antes e notadamente nesta terceira fase, que a Educação para as Relações Étnico-Raciais, muito mais que uma lei ou uma obrigatoriedade, é um passo importante e decisório na busca por uma educação de qualidade e na construção desta escola como marco referencial para a comunidade a que atende, composta, em sua maioria por pessoas de baixa renda, negras e pardas.

Há tentativas cada vez mais frequentes de aperfeiçoamento e formação em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais mas, também, de se quebrar os vícios e os ciclos que se perpetuam na forma de comemorações estereotipadas, repetitivas e descaracterizadoras de datas e referenciais ideológicos da luta do povo negro, através de novas propostas de trabalho que ainda estão isoladas sim, mas cumprindo o seu papel de semente transformadora e (des)construtora de toda uma carga imagética e ideológica amalgamada nos séculos de história do país.

É neste cenário que desenvolve-se o presente trabalho de análise da prática pedagógica, singular e massificado, acorrentado e liberto, dificultoso, mas, potencializado.

5. ANALISANDO MINHA PRÁTICA COM A ERER NA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIO DE MELO FRANCO

A análise da prática pedagógica é uma necessidade para todo professor. Repensar, avaliar, propor novos métodos e soluções para problemas, dificuldades ou, até mesmo, reelaborar uma grade curricular, introduzindo novos saberes e práticas são ações que podem ser desencadeadas por esta análise e que são de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem. A atual fase do desenvolvimento humano, inclusive, pede esta constante reformulação em todos os âmbitos do trabalho e da sociedade, e a educação está entre eles. Zabala traz uma boa contribuição a respeito:

Provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. Mas certamente a comparação com outros colegas não será suficiente. Assim, pois, frente a duas ou três posições antagônicas, ou simplesmente diferentes, necessitamos de critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada. (...) Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança. (ZABALA, 2015, p.9,10,12)

No caso específico da Educação para as Relações Étnico-Raciais, esta análise perpassa outra questão, que é o fato de que muitos profissionais só se aperceberam deste conteúdo a partir da obrigatoriedade de sua aplicação. Deste modo, muitos ainda sequer tem algum tipo de formação específica ou vivenciaram-na durante a graduação. Então, neste caso, trata-se, antes de tudo, de uma construção da prática com a Educação para as Relações Étnico-Raciais. O repensar ainda dependerá de algum tempo. Outros já não apenas possuem práticas bem construídas e embasadas, tanto antes como após a Lei 10639, como já estabeleceram análises e reavaliações destas práticas. Ou seja, o universo de professores e a forma como lidam com as práticas voltadas para a ERER são variáveis, múltiplos e precisam de olhares diferenciados. Mais uma vez Gomes traz uma contribuição para o debate:

As pesquisas sobre relações raciais e educação (SANTANA, 2003, 2004; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; SOUZA; CROSO, 2007; GOMES et al., 2006; MONTEIRO, 2010) vêm apontando a existência de práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais desenvolvidas espontaneamente por educadores(as) interessados no tema por vários

motivos. Em virtude do caráter de empenho individual, tais práticas geralmente não têm continuidade nem conseguem ser socializadas e divulgadas para além do local onde se realizam. (GOMES, 2012, p. 12).

Minha prática com a EREER está muito vinculada com a Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, caracterizada anteriormente, onde encontrei alguns profissionais preocupados com a temática e, também, uma preocupação maior por parte do poder público em desenvolver atividades, grupos de estudos e orientações específicas relacionadas com esta temática. Mesmo não sendo o apoio e a parceria que o poder público deve à educação de forma geral e, por conseguinte, à EREER, havia uma presença e iniciativas que estimulavam o trabalho e faziam-nos pensar que não estávamos sozinhos e tínhamos locais onde poderíamos buscar suporte para o desenvolvimento de um trabalho. Infelizmente, esta realidade se alterou, particularmente nos últimos três anos, e já não temos mais nem mesmo este suporte.

Devido a esta estreita relação com a Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, analisarei minha prática com a Educação para as Relações Étnico-Raciais orientando-me pelas três fases vivenciadas pela escola no trabalho com esta temática e descritas anteriormente, quando relatei algumas experiências ali desenvolvidas, trazendo agora uma pormenorização do trabalho, das impressões, das práticas e resultados obtidos e que possibilitaram um amadurecimento quanto à temática, para mim e para a escola, bem como buscando visualizar possíveis soluções para antigos problemas e propondo a construção de novas práticas que são fundamentais para o pleno desenvolvimento da EREER neste ambiente escolar.

Meu ingresso nesta escola deu-se no início de 2003 e a primeira impressão acerca da mesma ainda influencia a visão que tenho sobre ela, apesar das intensas transformações pelas quais passou. A carência de recursos e um ar de abandono, foram as impressões causadas ao ver a escola servindo de abrigo para os desalojados pela cheia do ribeirão Arrudas naquele verão, cena que veria ainda algumas vezes.

O desenvolvimento da minha prática durante os primeiros cinco anos de minha atuação na escola, de 2003 a 2008, período que nomeei anteriormente de primeira fase em relação ao trabalho com a EREER, caracterizou-se muito pela ausência quase total de atividades ligadas ao estudo das questões étnico-raciais, onde pesou a defasagem em minha formação na graduação, à qual me referi anteriormente. A existência de problemas relacionados à cor da pele, à desigualdade visível entre brancos e negros, à escravidão negra que perdurou por séculos na América e no Brasil não eram por mim ignorados. Sentia-se o

pulsar dessas questões incubadas no tecido social e no ambiente escolar. Brigas, desentendimentos, apelidos, bullying, agressões verbais, surgiam, muitas vezes do preconceito racial vivenciado em sala de aula, no pátio ou mesmo nas proximidades da escola. Confesso que tinha uma grande dificuldade para lidar com o problema, resultado, em grande parte, da carência de formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas, também, por questões ideológicas construídas ao longo do tempo, fruto de ideários como o Mito da Democracia Racial. Ver o racismo acontecer pode não significar enxergá-lo. Muitas vezes, confunde-se desentendimentos e brigas entre os alunos como simples momentos de rivalidade ou nervosismo, enquanto os mesmos escondem problemas maiores, entre eles o racismo e o preconceito.

Sempre que presenciava questões e conflitos como estes não deixava de intervir, registrar e discutir o problema com a turma. Mas, o tempo dedicado a estas intervenções era pequeno e nunca foi acompanhado de nenhuma atividade sistematizada ou que envolvesse uma metodologia ou didática específica, o que sem dúvida, prejudicava o estabelecimento de práticas duradouras e a construção de um conhecimento relacionado à EREER pelos alunos. Na realidade, nesta época, nem mesmo este termo era do conhecimento dos professores que atuavam na escola, que, também não desenvolviam atividades e práticas envolvendo questões étnico-raciais. A exceção era uma professora de História que trabalhava estas questões, mas de modo esporádico, particularmente nos dias 13 de maio e 20 de novembro. Suas aulas, no entanto, como ela mesma tornava público, tinham espaços dedicados às discussões étnico-raciais em diversos momentos e sempre estavam presentes em seus planejamentos. A influência desta professora sobre a minha prática relacionada à EREER foi imensa e refletiu-se, mais tarde, não apenas no meu trabalho, mas também de outros, notadamente na segunda fase, sobre a qual trataremos adiante.

Os alunos, nesta primeira fase, apresentavam reações diversas às questões e atividades apresentadas, indo desde uma dificuldade em entender a necessidade de um trabalho que abordava o racismo e o preconceito na escola, até aqueles que se envolviam e se identificavam com os temas e situações abordados, reações estas mencionadas pela referida professora e que também vivenciei nos momentos em que tinha oportunidade de estabelecer discussões em minhas aulas. Cabe ressaltar que a maioria dos alunos fazia coro com a primeira situação e o trabalho de convencimento acerca das questões étnico-raciais e da desconstrução de contextos ideológicos relacionados ao mito da democracia racial, estendia-

se e, às vezes, tomava uma dimensão e um tempo muito maiores do que a discussão ou desentendimento que deu origem ao debate. Esse ideário do mito, como pude notar por diversas vezes, dificultava e dificulta muito o trabalho no ambiente escolar, haja visto que a primeira reação dos alunos e até mesmo de professores, naquele contexto espaço-temporal era de reafirmá-lo, ecoando as máximas de que no Brasil não existe racismo, de que somos povo miscigenado e, portanto, não somos diferenciados pela cor da pele. Vejamos o que diz Silva Jr., sobre a questão racial no contexto escolar:

Durante um certo período, quando se abordava a questão da discriminação no trabalho, neste país, tanto o Movimento Negro quanto estudiosos e pesquisadores acreditavam que a discriminação manifestava-se na ponta final das relações raciais, isto é, a parcela negra da população defrontava-se com o racismo no momento do ingresso e/ou no curso da relação de trabalho. Posteriormente, com o auxílio de estudos – principalmente estatísticos – sobre o processo educacional brasileiro, notou-se que essa discriminação estava situada na ponta inicial do processo, uma vez que a trajetória de escolaridade era intensamente diferenciada por raça/cor, desde o acesso, passando pela permanência e finalização da trajetória escolar, a qual, por sua vez, era definidora de capacidade competitiva, num mercado de trabalho formal que demandava cada vez mais competências específicas e altamente desenvolvidas. (SILVA Jr., 2002, p. 20).

Algumas das atividades desta primeira fase aconteciam fora de sala de aula, mas eram desenvolvidas em momento específico, ou seja, o 20 de novembro. A confecção de cartazes, o desfile da beleza negra, o convite para apresentações de grupos de tambores se repetiam todos os anos, sofrendo alterações, ajustes, inclusões e exclusões de atividades, mas, sempre de maneira esporádica e pouco significativa para muitos estudantes, devido a uma ausência de contextualização, gerando dificuldades de entendimento por parte de muitos alunos e, até mesmo, de entrosamento com as atividades por parte de alguns professores. Não eram incomuns as reações negativas por parte dos alunos como vaias, gritos e críticas durante e depois de serem realizados os eventos. Havia, porém, aqueles que entendiam as propostas, demonstravam interesse não apenas pelas questões colocadas, mas, também, em participar das atividades, alguns até mesmo de maneira bastante efetiva. No entanto, uma minoria apresentava este interesse. Um caso é exemplar e mostra que os trabalhos, mesmo com os percalços e a ausência de um embasamento teórico mais eficaz, traziam efeitos positivos. Uma aluna, após participar do desfile da beleza negra disse que foi a melhor experiência dela na escola, que se sentiu bonita e valorizada e que foi uma experiência que ela gostaria de repetir sempre. Outras alunas também manifestaram sentimentos semelhantes, apesar de não tão enfáticos.

O trabalho com as questões étnico-raciais neste momento histórico da Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, poderia ter sido bem mais efetivo e com dimensões bem mais ambiciosas, mas é inegável a sua contribuição para o desenvolvimento futuro das ações que ainda seriam implementadas. Credito estas limitações a dois fatores que considero mais relevantes. Primeiro a defasagem de formação específica para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que naquele momento, por incrível que possa parecer, era considerada vanguardista, na medida em que questionava não apenas séculos de dominação escravagista, mas, também, décadas de formação ideológica fundamentada, principalmente, no mito da democracia racial e que forjou um ideário extremamente prejudicial para a população negra, criando uma sociedade onde teoricamente não existia racismo, mas que ao mesmo tempo negava direitos, vozes, existências. (ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 62).

Considerando esta primeira fase, pode-se dizer que na segunda ocorreu uma espécie de amadurecimento dos processos estabelecidos anteriormente, uma vez que, com a conquista de tempos específicos para o trabalho com as questões étnico-raciais e professores dedicando-se ao planejamento de aulas que tinham como objetivo o desenvolvimento da temática de forma mais sistemática e não apenas em momentos especiais ao longo do ano, ou mesmo somente no final do ano, a escola passa a ter uma nova situação no que tange a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As práticas desenvolvidas, no entanto, ainda deixavam a desejar por uma questão muito simples, a carência de formação específica. Sem um direcionamento correto, muitas vezes o que acontecia era uma improvisação de temas que se relacionavam de alguma forma às questões étnico-raciais, porém, ainda carente de um embasamento teórico mais consistente e uma estrutura escolar realmente voltada para atender as demandas educacionais dos alunos. Digo isso, porque o currículo daqueles três anos em que a escola teve aulas direcionadas a esta temática não foi organizado para atender esta demanda, mas, de certa forma o que aconteceu foi o contrário. As aulas do então chamado “Projeto Afro”, aconteciam como forma de complementar a carga horária de professores que, por motivos burocráticos ou estruturais, não tinham todas as 16 aulas que deveriam ter, o que resultava em aulas ditas compartilhadas, onde dois professores assumiam a turma e desenvolviam o projeto. Não por coincidência, desenvolvi dois anos do projeto com a professora de História já mencionada anteriormente, por afinidades ao tema e também pessoais.

Nesta época, iniciativas da Secretaria de Educação do município de Contagem, como Grupos de Estudo e encontros anuais para apresentação de trabalhos relacionados ao tema e desenvolvidos nas escolas municipais, ajudaram de certa forma no desenvolvimento e formação dos profissionais envolvidos mas foram insuficientes para a promoção de trabalhos engajados e sistematizados. E, talvez, o grande mérito do projeto durante aqueles três anos tenha sido o de criar uma sistematização, mesmo que mínima, acerca das questões étnico-raciais dentro da escola. Digo mínima devido aos entraves burocráticos e curriculares e uma dificuldade em estender a todos os profissionais da escola a participação não apenas no Projeto Afro, mas no desenvolvimento de outros e novos projetos e trabalhos, não apenas por questões como tempo e currículo, mas, também por um fraco engajamento político às questões étnico-raciais por boa parte dos professoras. Infelizmente, demover muitos profissionais de seus próprios preconceitos e estabelecer uma Educação para as Relações Étnico-Raciais duradoura e coletiva, não é tarefa fácil. As esquivas para não participar do projeto, a consideração do trabalho como de menor importância dentro dos saberes ditos escolares, a ideia de que a aula partilhada era uma aula “mais fácil”, foram muitas vezes colocadas, direta ou indiretamente. Conforme Gomes:

... todos esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira. Esse contexto produz subjetividades, interfere na construção das identidades e autoestima dos sujeitos negros, brancos, indígenas, entre outros. A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra.(GOMES, 2012, p. 24).

No entanto, mesmo com as dificuldades teóricas e de formação já levantadas anteriormente, produziu-se diferentes tipos de materiais e desenvolveu-se um conhecimento reconhecido pelos próprios alunos em diversos momentos. Textos, filmes, músicas, poemas, contos, foram recursos frequentes nesse período e, devido a esta dinamização e diversificação das formas de trabalho, conseguiu-se uma boa aceitação por parte dos alunos, apesar de

termos, obviamente, reações as mais diversas, que podiam variar desde uma negação do ser negro, até uma grande identificação não apenas com a cultura ou a cor da pele, mas com a vida e o povo negro. Atividades variadas continuavam marcando o 20 de novembro, e o 13 de maio era uma data de contestação, de estudo histórico acerca da escravidão e da construção do racismo e do preconceito. No auge do projeto, chegamos mesmo a mudar a tradicional Feira de Cultura, para Feira de Cultura Africana e Afro-Brasileira, a qual foi realizada próximo ao 20 de novembro. Algumas das antigas atividades, como construção de máscaras, confecção de cartazes e o desfile da beleza negra não saíram do cenário, mas de uma forma mais crítica e repensada.

Ao longo do processo de construção do projeto, aconteceu um amadurecimento das atividades propostas e da forma como as discussões eram encaminhadas e até mesmo em relação ao que era proposto para ser discutido, tudo isto fruto do caminhar durante aqueles anos e de novas leituras e estudos que foram realizados ao longo do caminho. Este amadurecimento atingiu também os alunos e a forma como respondiam ao que era proposto. Ter uma aceitação unânime ou da grande maioria dos mesmos às questões étnico-raciais não era objetivo do projeto no início de sua execução e, mesmo não tendo sido revolucionário ou muito inovador, o projeto trouxe para os alunos participantes um ineditismo referente à temática, os quais mostraram ao longo do tempo, mesmo que de forma limitada, um aumento do interesse e, até mesmo, mudanças de posicionamento e opinião acerca de questões étnico-raciais. Não foram poucas as falas e momentos de participação em que isso ficou explícito para nós do projeto e para o grupo. Esse retorno, inclusive, foi fundamental para a manutenção do projeto ao longo dos anos, pois era e é constante na escola pública a incerteza acerca, até mesmo, da permanência dos profissionais na escola no ano seguinte. Situação que, muitas vezes, coloca em xeque a continuidade de trabalhos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais, inviabilizando a construção de uma prática duradoura e uma escola coesa, preocupada e atuante quanto às questões raciais.

Por fim, mesmo com o relativo sucesso das aulas direcionadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o projeto não teve continuidade e, a partir de 2011, com sucessivas diminuições no número de alunos e, conseqüentemente, no de professores, não tínhamos mais a possibilidade de aulas partilhadas e, novamente, voltamos a uma situação em que as questões étnico-raciais perderam espaço os planejamentos da escola.

Na já referida terceira fase, voltei a trabalhar apenas esporadicamente com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, de modo semelhante ao que já fazia durante a primeira fase.

É difícil e desconfortável reconhecer, mas, retroagi de certa forma no que tange ao desenvolvimento da EREER. Reconheço que sucumbi ao sistema, impondo-me e deixando-me imporem jornadas de trabalho extensas e cansativas, além de um acomodamento que não me permitiu avançar no trato com as questões étnico-raciais. Essa apatia somente mudou em 2014, quando do início deste curso. Com ele pude retomar e, principalmente, ampliar e qualificar meus conhecimentos acerca da EREER, tomando contato com o que de mais significativo tem-se produzido nos últimos anos acerca da temática étnico-racial.

O curso impactou positivamente minha prática na medida em que possibilitou a experimentação de diferentes atividades e materiais que trouxeram novamente uma modificação na forma como estou trabalhando as questões étnico-raciais em sala de aula. A lacuna deixada pela graduação no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais foi preenchida, não totalmente, uma vez que formação é um processo contínuo e não completamente linear e as possibilidades de estudo e aprendizado estendem-se além do que podemos ver, uma vez que questões sociais como as que envolvem raça, racismo, preconceito e discriminação mudam ao longo do tempo e do espaço, transmutam-se em novos problemas, demandam novos estudos, trabalhos e mudanças educacionais.

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas.

Como se trata de um tema arraigado historicamente na estrutura social, cultural, política e pedagógica do País seria um equívoco interpretar que a sua efetivação como política pública em educação, bem como a superação dos seus limites de implementação estivessem restritos ao campo educacional e isolados em si mesmos. (GOMES, 2012, p. 24-5).

No tocante à minha prática, o curso EPPIR – Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial nas escolas - possibilitou-me um amadurecimento no que se refere ao significado da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Pude perceber e compreender o estreito laço entre ela e a afetividade, a colaboração e um processo de construção de identidades e respeito mútuo. Novas práticas educativas para a EREER passarão necessariamente por uma nova forma de convivência escolar e social, onde os professores tem papel basilar.

Valorizar a diversidade étnico-racial suscita-nos a (re) pensar a maneira que se estabelece as relações étnico-raciais em nossa sociedade. É tentar perceber como a questão racial é produzida e reproduzida ante o quadro das hierarquias sociais, raciais, educacionais, econômicas, políticas, culturais, etc. Nesse sentido, não só reconhecer a educação enquanto direito é

importante, assim como que para a efetivação deste direito é preciso que se reconheça também às diferenças. Consequentemente, a necessidade de construir um novo paradigma educacional e social torna-se, cada vez mais, emergente. Construir novas práticas políticas e pedagógicas das relações étnico-raciais na escola significa exatamente isso, mudança. Mudança na maneira de se relacionar, pensar, agir, comportar, sentir, o Outro. Romper com o silêncio sobre o racismo e com a discriminação racial implica com certeza adotar novos posicionamentos reflexivos sobre o desenvolvimento da prática pedagógica. (NEVES, 2014, p. 2)

Apesar de bastante diluídas dentro de minhas aulas, as práticas referentes à EREER desenvolvidas nesse novo período de minha trajetória dentro da escola, tem repercutido entre os alunos de forma bastante significativa e, apesar de estarem voltadas muito mais para a reflexão e o questionamento, bem como para a elaboração de respostas a demandas trazidas pelos alunos do seu cotidiano, percebe-se o início de uma necessidade por atividades mais práticas e voltadas para as questões culturais africanas e afro-brasileiras. Particularmente, aquelas ditas comemorativas tem um forte apelo junto aos estudantes e refletem ainda as heranças de outros períodos. Há que se fazer um esforço para mostrar que as datas são momentos especiais de reflexão, mas, é necessária uma construção ao longo do tempo para torná-las significativas e repercutidas.

Outro momento de minha prática que tem se tornado diferenciado é o que trata do continente africano como conteúdo geográfico, onde a forma como este é abordado tem se diferenciado, especialmente após o início do curso EPPIR. Tratar de África sempre foi difícil do ponto de vista escolar, uma vez que as visões sobre o continente, tanto a dos livros didáticos, quanto a dos alunos e, até mesmo, a de muitos professores, é a de um lugar sinônimo de pobreza, fome, epidemias, exploração, subdesenvolvimento. Visão esta construída historicamente e não por acaso. A intencionalidade sempre esteve presente quando da construção do ideário acerca do continente, aliada à inferiorização do povo negro efetuada no Brasil. (FERRACINI, 2010, p. 86-7).

A partir disso, tento construir uma outra ideia/imagem sobre o continente, sem a negação de suas vicissitudes e problemas, mas exaltando todo o potencial humano, econômico, cultural e natural de África, tentando elaborar com os alunos uma nova forma de entendimento desta região do mundo.

Nesse contexto, não estou sozinho nas tentativas de estabelecer novas propostas de estudo acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Outros professores, também sensíveis ao tema, desenvolvem trabalhos em suas aulas e também nas datas específicas, mas é um número bastante reduzido. Diante deste cenário e de tudo apresentado aqui, a urgência

de apresentarmos novas propostas para a efetivação da EREER torna-se, a cada dia, muito mais uma emergência, haja visto esta análise ser uma fiel representante de todo um universo que, raramente, distingue-se de forma diferenciada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da prática pedagógica reserva-nos surpresas e possibilita avanços, com certeza. Todo este processo de revisitar o que foi realizado, perceber o que faltou, surpreender-se com o volume produzido, qualitativa e quantitativamente, pensar e propor tanto por fazer. Tudo é muito enriquecedor, prazeroso e traz significação ao que fazemos.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais avançou nos últimos anos, tanto no Brasil, quanto na Escola Municipal Virgílio de Melo Franco, nesta talvez menos, mas como processo histórico-social que é, precisamos compreender esta morosidade como reflexo de um meio social complexo, mas, no qual podemos intervir, modificar, tornar mais célere. São inúmeros os fatores que interferem na forma como a EREER é implementada em uma escola e, em particular, na escola em questão percebe-se a quase ausência de apoio governamental, a carência de formação específica, a própria questão da estrutura profissional docente que impõe ao professor jornadas de trabalho excessivas, massificação e alienação de seu trabalho, tudo isso dificultando ainda mais a sensibilização dos profissionais para com as questões étnico-raciais.

Sensibilizar-se é o primeiro e essencial passo para o desenvolvimento de projetos ligados à temática das relações raciais, uma vez que somente profissionais que entendam a sua necessidade podem não apenas mobilizar-se, mas, também, conquistar outros, notadamente seus alunos, para participarem, engajarem-se e tornarem-se agentes construtores e atuantes neste processo. (NEVES, 2015, p. 2-3). Talvez não seja necessário que todos os profissionais trabalhem as questões étnico-raciais, até porque dificilmente todos serão sensibilizados. Mas é preciso garantir que todos os alunos tenham acesso às discussões, possam opinar e saibam se posicionar acerca dos problemas que envolvem a temática e, conseqüentemente, suas vidas.

A EREER é um caminho para a emancipação de indivíduos histórica e socialmente colocados em segundo plano, de um modo mais explícito e violento, ou de uma forma discretamente elaborada e construída ao longo do tempo, mas que mascara a mesma leviana forma como os negros sempre foram tratados no Brasil. Não há fórmulas mágicas, nem maneiras fáceis e muito menos trabalhos e ações individuais que darão conta de uma história e de uma realidade tão difíceis como a que enfrentamos hoje no país. É um trabalho contínuo e que requer muito de nós, de nossas capacidades, de nossas vontades e que só pode

materializar-se através da educação. Novos paradigmas tem que ser incorporados ao que já foi e ao que é produzido em matéria de estudos e propostas para a construção de uma sociedade que enxergue sua população, seus indivíduos, independente de sua cor ou de sua história e cultura e torne-se realmente o berço esplêndido que acolhe a todos como cidadãos.

O papel do professor mudou muito ao longo do tempo e do espaço. Mesmo que a educação não tenha acompanhado no mesmo passo tudo aconteceu e continua acontecendo no mundo em termos tecnológicos e humanos, ela tem mostrado desejo e tentativas de, pelo menos, aproximar-se dessa rápida mudança. No entanto, não é papel da educação e das pessoas responsáveis por sua execução embrenhar-se nessa corrida desenfreada em busca de tanta inovação e invenção. Antes de tudo, sempre foi e é na educação e em seus profissionais que encontramos o meio crítico e o pensar que não permite que nos tornemos meros repetidores, mas sim, criadores e transformadores. Com esse espírito poderemos fazer com que a EREER funde um novo tempo nas relações entre pessoas de diferentes origens e pensamentos em nosso país.

Evidentemente, as ações no sentido de tornar reais todas as prerrogativas e intenções expressas na Lei 10639/03 devem partir de todos os meios envolvidos e passam pela implementação de cursos de especialização lato e strictu senso, reorganização dos currículos e da estrutura escolar, sensibilização de toda a comunidade escolar e adequação de cada ambiente, cada escola, à sua realidade específica, uma vez que meios sociais, sejam eles de que tamanho forem, um país ou uma escola, guardam características próprias e reagem de forma diversa do que lhe é proposto ou colocado como uma necessidade. Passos essenciais para criarmos um sistema educacional que incorpore os valores e as potencialidades da EREER e atue profundamente na vida dos alunos e de todos.

7.REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. **Coleção: cultura negra e identidades. Autêntica**, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Zahar, 2007.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: A questão social no novo milênio. 2004.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Mazza edições, 2002.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

DA SILVA GOULARTE, Raquel; DE MELO, Karoline Rodrigues. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, v. 13, n. 2, 2014.

FERRACINI, Rosemberg. A África nos livros didáticos de geografia de 1890 a 2004. **Geografia e Pesquisa**, v. 4, n. 2, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

GOMES, Lilian C. B. Módulo II – Estado, sociedade e produção das desigualdades. Disponível em: <https://virtual.ufmg.br/20151/mod/folder/view.php?id=28029>.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, 2005.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 47, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-educa%C3%A7%C3%A3o-e-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-dos-curr%C3%ADculos.pdf>. Acesso em: 26/10/15.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo social**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Cortez Editora, 2014.

NEVES, Natalino. **Módulo II: Novas práticas políticas e pedagógicas das Relações Étnico-raciais na escola: em busca de novos referenciais.** UFMG, 2015. Disponível em: <https://virtual.ufmg.br/20152/mod/resource/view.php?id=62318>. Acesso em: 19/02/2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da Universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: Uma análise histórica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

PARA A EDUCAÇÃO, Diretrizes Curriculares Nacionais. das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. **Brasília: Distrito Federal out**, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed editora, 2015.

PINTASSILGO, Joaquim. Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. **Democratização escolar: intenções e apropriações**, p. 119-141, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola E Democracia-Comemorativa**. Autores Associados, 2008.

SILVA JR, Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília:UNESCO, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Companhia Editora Nacional, 1971.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre : Penso. 2014.