

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Nilma Alves Adriano  
nilmaad480@gmail.com

Discutindo as Relações Raciais – Intervenção em uma Escola Municipal de Belo  
Horizonte

Belo Horizonte  
2018

Nilma Alves Adriano	Discutindo as Relações Raciais – Intervenção em uma Escola Municipal de Belo Horizonte		UFMG FaE 2018
------------------------	---	--	---------------------

Nilma Alves Adriano

nilmaad480@gmail.com

Especialista em Educação das Relações Étnico Raciais na Educação Básica

Especialista em Diversidade e Gênero na Escola

Pedagoga

## Discutindo as Relações Raciais – Intervenção em uma Escola Municipal de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Pablo Luiz de O. Lima

Belo Horizonte

2018

243d A Adriano, Nilma Alves, 1972-  
T Discussão das relações raciais [manuscrito] : intervenção em uma  
escola municipal de Belo Horizonte / Nilma Alves Adriano. - Belo Horizonte, 2018.  
183 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientador : Pablo Luiz de Oliveira Lima.  
Bibliografia : f. 154-165.  
Apêndices: f. 166-174.  
Anexos: f. 175-183.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações étnicas -- Teses.  
3. Discriminação na educação -- Teses. 4. Discriminação racial -- Teses.  
5. Segregação na educação -- Teses. 6. Escolas públicas -- Belo Horizonte --  
Teses. 7. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Belo Horizonte  
(MG) -- Educação -- Teses.  
I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

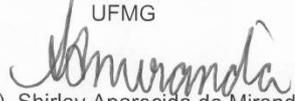
**TÍTULO**  
**DISCUTINDO AS RELAÇÕES RACIAIS - INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

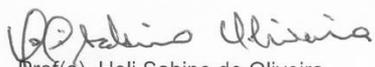
**NILMA ALVES ADRIANO**

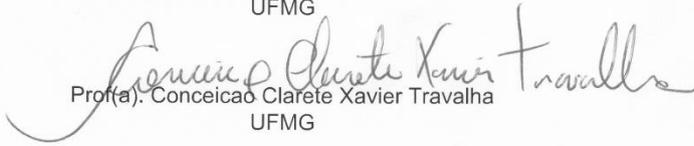
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Pablo Luiz de Oliveira Lima - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda  
UFMG

  
Prof(a). Heli Sabino de Oliveira  
UFMG

  
Prof(a). Conceição Cláete Xavier Travalha  
UFMG

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2018.

Ao meu saudoso pai, José Adriano.

## TRAJETÓRIA E AGRADECIMENTOS

Há uns cinco, seis anos eu me tornava uma mulher negra. Até então, como professora devo ter reproduzido por muitas vezes o racismo e as discriminações que sofri na escola anos antes e nos outros diversos espaços sociais.

Sou pedagoga. Atuei nas redes municipais de ensino de Contagem e de Sabará. Em 2006 ingressei no cargo de professora municipal em Belo Horizonte. Em 2011 por força de convênio entre PBH e UFMG iniciei a primeira pós-graduação, o LASEB - Lato Sensu em Educação Básica na linha de estudos “Educação e Relações Étnico Raciais”. Estranhei a minha ignorância sobre a real condição do negro no Brasil.

As questões da diversidade passaram a me inquietar cada vez mais. Finalizei uma segunda especialização, o GDE/UFMG - Gênero e Diversidade na Escola em 2015.

Sou de uma família negra com poucos recursos. Meus pais saíram do interior de Minas Gerais ainda crianças, sozinhos, ela com uns 12 e ele com 14 anos. Jamais retornaram, deixaram para trás suas histórias familiares, vieram a se conhecer mais tarde, em Belo Horizonte. Tive três irmãos (apenas um vive) e três irmãs. Estudaram por poucos anos assim como meu pai. Minha mãe não frequentou escola.

Trabalhei em diversas funções desde os 16 anos de idade, quando cursava ensino médio técnico em eletrônica. Fui estagiária, Auxiliar de Biblioteca da PBH, depois Agente de Recenseamento do IBGE, Agente de Estação da CBTU. Durante a graduação, lecionei para os garis da SLU – Serviço de Limpeza Urbana. As aulas aconteciam no mesmo prédio onde meu pai, anos atrás, teve a oportunidade de se formar Mestre de Obras, um curso oferecido pela Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Atualmente, trabalho na BHTrans (tarde e noite) e sou professora na rede municipal de Belo Horizonte (manhã). Sem benefício da licença para estudar, considero transposto um grande desafio e chego ao final de mais um curso.

Um esforço (verdadeiramente sobre-humano) despendido nesses dois anos do mestrado. Devo gratidão a muitas pessoas que de alguma forma me ajudaram a cumprir as exigências do curso.

Agradeço aos que me permitiram conhecer, por vários caminhos, um pouco da história dos afrodescendentes que também é minha história e que meus pais não souberam contar.

Às professoras da Escola Municipal José Madureira Horta por compartilharem experiências enriquecedoras para esta pesquisa e para o grupo de discussão proposto como

opção metodológica desta pesquisa. À Jaci, funcionária da biblioteca, com quem as dívidas de empréstimos de livros se tornaram impagáveis, e à amiga, professora exemplar, Luciene Castro.

À Mary e Cris, sobrinhas, *camerawomen*, colaboradoras essenciais.

À mamãe que me levou os cafés “salvadores”.

Ao professor orientador Pablo Lima, demais professores do curso e aos funcionários da faculdade de educação da UFMG, em especial aos secretários Raimundo, Ângela e Roberta, sempre muito solícitos.

Às professoras Shirley Miranda e Analise da Silva por suas importantes considerações no exame de qualificação, e ainda à primeira que entre tantos afazeres presenteou-me com sabias palavras também como parecerista do projeto enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa.

Aos pesquisadores Humberto Bersani que me disponibilizou sua tese de doutorado ainda “no prelo”, e Marcelo Paixão que me enviou importantes resultados de suas pesquisas para o embasamento da minha escrita e para melhor compreensão de outras leituras.

Agradeço à diretora de Ação Regional da BHTrans – DRO, Deusuite Matos pelo incentivo.

Muito especialmente, agradeço ao meu grande companheiro e amigo Maurício, aquele que comigo adentrou madrugadas lendo e revisando os escritos sempre com prazos apertados, e a quem devo tantas desculpas por minhas ausências e à Suzan Mara pelo designer do produto da pesquisa.

A todos os colegas do Promestre, especialmente: Ana Flávia, Petrina Avelar, Guilherme Soares, Tiago S. Pereira, Jéssica, Ohana, pessoas desprendidas e solidárias as quais tive a sorte de conhecer.

Para sempre, agradeço a Deus por ter me sustentado durante dois anos, por ter mantido minha saúde física e mental e me permitido finalizar a pesquisa para chegar até aqui com outras possibilidades abertas.

Desejo agora é que outras pessoas de pele preta venham a se tornar negras, assim como eu.

*“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”*

*(Paulo Freire)*

*“Nada nem ninguém está fora do sistema. Provavelmente porque o sistema não tem um dentro e um fora. A questão é saber como funcionamos nele e como ele funciona em nós.”*

*(Gregório F. Baremblytt)*

## RESUMO

ADRIANO, Nilma Alves. **Discutindo as Relações Raciais** – Intervenção em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. 2018. 183 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Ao passo que pesquisadores têm adentrado as instituições escolares buscando subsídios para sustentar as hipóteses delineadas no liame da estrutura social, esta investigação surge das inquietações de uma professora do ensino fundamental frente às relações raciais reproduzidas na escola. Trata-se de uma intervenção caracterizada como formação continuada com grupo de professoras de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, as quais são interpeladas com uso da técnica de pesquisa qualitativa Grupo de Discussão — GD. Buscou-se alinhar estratégias que colaborem no enfrentamento do racismo como pressuposto de emancipação dos sujeitos da educação à luz do vasto arcabouço teórico, jurídico (LBD, Lei 10.639/03, BNCC) e das experiências docentes. Para tanto, ocupamos os tempos instituídos como Reuniões Pedagógicas Remuneradas e os espaços da própria instituição onde concretizamos o estudo e as ações dele decorrentes dentre as quais consta a elaboração do livreto intitulado “Discutindo as relações raciais – por dentro da escola – um guia em construção”. Embora não tenha abrangido todos os(as) professores(as) da instituição pesquisada, o grupo investigado demonstrou o reconhecimento da discriminação como problema social sem, contudo, considerar o fundamento estrutural do racismo como fator preponderante a ser considerado no enfrentamento deste tipo de preconceito. A permanência da pesquisadora no campo de pesquisa tem possibilitado perceber as contradições entre os discursos e as práticas docentes, como também, colaborar no processo de construção de uma educação voltada para a diversidade. O estudo evidencia os aspectos positivos da realização de pesquisas acadêmicas por professores da educação básica no seu próprio campo de atuação profissional.

**Palavras-chave:** Relações Raciais. Grupo de Discussão. Formação Continuada. Reuniões Pedagógicas Remuneradas.

## **ABSTRACT**

ADRIANO, Nilma Alves. Discussing Racial Relations - Intervention at a Municipal School in Belo Horizonte. 2018. 183 p. Dissertation (Professional Master's Degree) - Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

While researchers have entered school institutions seeking subsidies to support the hypotheses outlined in the social structure link, this research arises from the concerns of a primary school teacher regarding the racial relations reproduced in the school. It is an intervention characterized as continuous training with a group of teachers from a school in the municipal network of Belo Horizonte, which are questioned using the qualitative research technique Group of Discussion - GD. It was sought to combine strategies that collaborate in the confrontation of racism as a prerequisite for the emancipation of the subjects of education under of the vast theoretical, legal framework (LBD, Law 10.639/03, BNCC) and of teaching experiences. In order to do so, we occupy the times instituted as Remunerated Pedagogical Meetings and the spaces of the own institution where we materialized the study and the actions derived from it, among them the preparation of the booklet titled "Discussing racial relations - inside the school - a guide under construction ". Although it did not cover all the teachers of the research institution, the investigated group demonstrated the recognition of discrimination as a social problem without, however, considering the structural basis of racism as a preponderant factor to be considered in coping with this type of prejudice . The researcher's permanence in the field of research has made it possible to perceive the contradictions between discourses and teaching practices, as well as to collaborate in the process of constructing an education focused on diversity. The study highlights the positive aspects of academic research carried out by teachers of basic education in their own professional field.

**Keywords:** Racial Relations. Discussion group. Continuing Education. Remunerated Pedagogical Meetings.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Q2.1</b> — Grupo de Discussão / Grupo Focal.....	38
<b>Q2.2</b> — Vídeos utilizados em alguns encontros.....	47
<b>Q3.1</b> — Caracterização do grupo.....	48
<b>Q4.1</b> — Provocador: Livro didático.....	64
<b>Q4.2</b> — Provocador: Frase “Lista Negra”.....	77
<b>Q4.3</b> — Provocador: Vídeo “O preconceito cega”.....	86
<b>Q4.4</b> — Provocador: Fichas com trechos de falas do encontro anterior.....	89
<b>Q4.5</b> — Quadro Paulo Freire.....	89
<b>Q4.6</b> — Recortes de depoimentos das professoras.....	91
<b>Q4.7</b> — Provocador: Filmes que retratam a relação professor-aluno.....	104
<b>Q4.8</b> — Provocador: Músicas.....	106
<b>Q4.9</b> — Músicas trabalhadas no debate.....	108
<b>Q4.10</b> — Provocador: Arte – A redenção de Cam.....	127
<b>Q4.11</b> — Provocador: Vídeo “Gustavo”.....	131

## **LISTA DE IMAGENS**

<b>F3.1</b> — Cartazes escolares 1 a 3.....	58
<b>F3.2</b> — Cartazes escolares 4 e 5.....	59
<b>F3.3</b> — Foto do convite da Mostra Cultural 2017.....	61
<b>F3.4</b> — Imagens exibidas na Mostra Cultural 2017.....	61
<b>F4.1</b> — Cartazes elaborados e colocados em circulação na escola por Marini.....	71
<b>F4.2</b> — Cartaz escolar (Marini).....	72
<b>F5.1</b> — Cartazes escolares 6 a 11.....	147
<b>F5.2</b> — Murais 1 a 5.....	148
<b>F5.3</b> — O produto Educacional: capa do livreto.....	150

## **LISTA DE TABELAS**

<b>T2.1</b> — Consolidado dos questionários.....	45
<b>T3.1</b> — Formação acadêmica.....	49
<b>T3.2</b> — Formação na temática racial.....	49
<b>T3.3</b> — Autodeclaração racial.....	50
<b>T3.4</b> — Abordagens sobre História Africana e Afro-brasileira.....	50

<b>T3.5</b> — Discussões de interesse.....	51
<b>T3.6</b> — Conhecimento sobre ações de combate ao racismo na PBH.....	52
<b>T3.7</b> — Respeito às diferenças raciais na EMJMH.....	52
<b>T3.8</b> — Se já presenciou racismo, discriminação e preconceito na EMJMH.....	52
<b>T3.9</b> — Relação entre condição social e pertencimento racial.....	53
<b>T3.10</b> — Número de alunos por ano/ciclo.....	56
<b>T3.11</b> — Declaração racial (dos responsáveis pelos alunos).....	57

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>G3.1</b> — Discussões de interesse.....	51
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ACPAT** — Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

**ADR** — Autodeclaração racial

**AEF** — Ano do ensino fundamental que leciona

**BM** — Boletim de Matrícula

**BNCC** — Base Nacional Comum Curricular

**CEERT** — Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

**CMEBH** — Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

**CNE** — Conselho Nacional de Educação

**COEP** — Comitê de Ética e Pesquisa

**DCN** — Diretrizes Curriculares Nacionais

**EA** — Participação no encontro de apresentação

**E.M.J.M.H** — Escola Municipal José Madureira Horta

**EN** — Participação no encontro

**FJP** — Fundação João Pinheiro

**FLACSO** — Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais

**FNB** — Frente Negra Brasileira

**GD** — Grupo de Discussão

**GEVAC/UFSCar** — Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos da Universidade Federal de São Carlos

**GF** — Grupo focal

**HAF** — Homicídios por Arma de Fogo

**IBGE** — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

**IPEA** — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB** — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MNU** — Movimento Negro Unificado

**NEAB** — Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

**ONG** — Organizações Não Governamentais

**PALOP** — Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**PBH** — Prefeitura de Belo Horizonte

**PNE** — Plano Nacional de Educação

**PNESB** — Programa de educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira

**PNIDCN** — Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais

**PNLD** — Programa Nacional do Livro Didático

**PNUD** — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPP** — Projeto Político Pedagógico

**PROALFA** — Programa de Avaliação da Alfabetização

**PROUNI** — Programa Universidade para Todos

**RP** — Reuniões pedagógicas

**SECAD ou SECADI** — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEPPIR** — Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**SGE** — Sistema de Gestão Escolar

**SMED** — Secretaria Municipal de Educação

**SMPOG** — Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão

**TCLE** — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TEN** — Teatro Experimental do Negro

**UMEI** — Unidade Municipal de Educação Infantil

**UNB** — Universidade de Brasília

**UNIAFRO** — Programa de Ações Afirmativas para a População Negra

## SUMÁRIO

TRAJETÓRIA E AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	7
ABSTRACT .....	8
LISTA DE QUADROS .....	9
LISTA DE IMAGENS .....	9
LISTA DE TABELAS.....	9
LISTA DE GRÁFICOS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	10
CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO .....	15
1.1 — Falando nisso .....	19
1.2 — Violência simbólica (mídia e escola) – os rituais do silêncio.....	22
1.3 — Ações afirmativas - século XXI.....	26
1.4 — Lei 10.639/03 .....	29
CAPÍTULO 2 — PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO .....	31
2.1 — O lugar da fala como pressuposto da escolha metodológica .....	31
2.2 — A pesquisa-ação como estratégia de investigação qualitativa .....	32
2.2.1 — O Grupo de Discussão como exercício da escuta pela fala .....	35
2.3 — Do aproveitamento à suspensão dos tempos de RP na PBH .....	40
2.4 — Etapas de pesquisa e seleção dos colaboradores.....	41
2.5 — Desafios metodológicos.....	44
2.6 — Organização dos encontros .....	45
2.7 — Os provocadores das discussões .....	46
CAPÍTULO 3 — APRESENTAÇÃO DAS COLABORADORAS E DO CAMPO DE PESQUISA.....	48
3.1 — Caracterização do grupo e apanhado de participações nos encontros .....	48
3.2 — Análise de dados coletados por questionários .....	49

3.3 — O local de trabalho – <i>locus</i> da pesquisa.....	53
3.3.1 — Os “modelos” idealizados socialmente representados na escola.....	57
3.3.2 — Mostra Cultural 2017 – Reforçando estereótipos .....	60
CAPÍTULO 4 — REFERENCIAIS TEÓRICOS EM DIÁLOGO COM OS PROVOCADORES DAS DISCUSSÕES .....	63
4.1 — 1º encontro .....	64
4.1.1 — O livro didático: temas e problemas .....	64
4.1.2 — Metáforas: a linguagem implícita no cotidiano .....	77
4.1.3 — Família e escola .....	79
4.2 — 2º encontro .....	86
4.2.1 — Sobre diversidade e preconceitos.....	86
4.2.2 — Intervenções, conscientização à guisa do fazer escolar .....	89
4.2.3 — Formação de professores – da relação com os saberes em construção...	95
4.2.4 — Nós, fora de cena .....	104
4.3 — 3º encontro .....	106
4.3.1 — A música como instrumento pedagógico.....	106
4.3.2 — Saberes, cultura, racionalidade e trabalho: da fala docente. ....	111
4.3.3 — PPP na perspectiva de uma relação emancipatória.....	118
4.4 — 4º encontro .....	127
4.4.1 — Redenção de Cam: a arte imita a vida .....	127
4.4.2 — A fala do menino Gustavo: ninguém aprende sozinho .....	131
4.4.3 — Os currículos escolares entre culturas.....	135
CAPÍTULO 5 — ANÁLISE DA INTERVENÇÃO E PRODUTO GERADO .....	145
5.1 — Um encontro inesperado .....	145
5.2 — 5º encontro .....	146
5.2.1 — Rituais do silêncio em cartaz .....	146
5.3 — 6º encontro: um achado.....	149

5.4 — O produto Educacional .....	150
CAPÍTULO 6 — CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS .....	154
APÊNDICE A — CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIREÇÃO DA ESCOLA.....	166
APÊNDICE B — TERMO DE COMPROMISSO .....	168
APÊNDICE C — TERMO DE CUMPRIMENTO DO REGIMENTO UFMG .....	169
APÊNDICE D — TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA .....	170
APÊNDICE E — DECLARAÇÃO E CONSENTIMENTO - PARTICIPANTE.....	171
APÊNDICE F — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE .....	172
APÊNDICE G — QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA...	173
APÊNDICE H — PARECER DO PROJETO DE PESQUISA .....	174
ANEXO A — LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. ....	175
ANEXO B — LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. ....	176
ANEXO C — LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.....	177
ANEXO D — REGULAMENTAÇÃO PRÊMIO POR REUNIÃO PEDAGÓGICA .....	177
ANEXO E — LEI DE COTAS .....	179
ANEXO F — IMAGENS DE LIVROS DIDÁTICOS.....	181
ANEXO G — QUADRO: A REDENÇÃO DE CAM .....	182
ANEXO H — LETRA DA MÚSICA: O JORNAL.....	183

## CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

Pesquisadores dos diversos campos de conhecimento interessados em promover a interlocução de setores políticos e acadêmicos na perspectiva de promoção de medidas voltadas para a conquista da democracia e de igualdade de oportunidades têm pesquisado sobre estratificação social e diversidade racial no Brasil.

Nesses eixos de investigação, estão imbricados os vieses políticos e ideológicos constituídos em relações estabelecidas nos diversos espaços sociais, com os quais a escola tem se comprometido ao longo do tempo.

As linguagens circulantes, no contexto escolar, refletem o imaginário comumente formado por um processo dialógico envolvendo as demais instâncias sociais, por meio das quais impelem os profissionais da educação a buscar sustentação para dar conta da realidade multicultural na qual realizarão as suas atividades e a(s) teorias(s) pelas quais se guiarão.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 surge como referência basilar de atividades pedagógicas voltadas para a diversidade e, por isso, deve ser conhecida, compreendida e desejada por toda comunidade escolar.

Ao contrário do que muitos possam imaginar, a educação multicultural é um movimento mundial que surgiu nos protestos sociais dos anos sessenta e setenta com o principal objetivo de possibilitar aos estudantes aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para se tornarem cidadãos que promovem justiça social dentro de suas comunidades locais, países e comunidades globais. Implica em pensar as relações atravessadas todas elas, pelo que se reproduz na escola como ideologias do sistema dominante gerador de um conflituoso cenário capaz de afetar sensivelmente o trabalho pedagógico.

Pouco se sabe sobre as personalidades negras nos campos da Literatura, Artes e História. Nega-se, ao outro, suas especificidades supondo a superioridade do EU – quase sempre branco, ocidental, masculino, adulto, cristão. Crianças negras não se reconhecem nem se sentem representados por heroínas e heróis, são inferiorizadas diante das crianças brancas, sentem-se incapazes diante dos desafios existenciais.

O projeto educativo originado do conjunto de artifícios curriculares produzidos, a tempos comprometido com interesses da classe dominante, prevalece em muitas instituições de ensino com padrões rígidos de manutenção das desigualdades por meio das diferenças e do

epistemicídio<sup>1</sup> da cultura e dos saberes de africanos no Brasil. Isso nos permite vislumbrar o espaço escolar como arcabouço de vias propícias à problematização das relações raciais, a forma como se dão nesse universo e a conexão com o contexto social mais amplo.

A delimitação do espaço escolar, no caso deste estudo, em nenhum aspecto consiste em fragmentação da questão, mesmo porque as relações raciais só se substanciam dessa forma por estarem imbricadas nas dimensões sociológicas, políticas e antropológicas de um sistema mais amplo.

Trata-se de um apelo no sentido de requerer o estabelecimento de um processo contínuo para viabilização de metas de igualdade educacional. Está ancorado em um sistema formado por partes e variáveis profundamente inter-relacionadas que, ao focarem os estudantes, independentemente do grupo racial, étnico, religioso, cultural ou linguístico a que pertençam, preocupa em lhes garantir iguais chances de sucesso escolar com a valorização de suas respectivas vivências culturais e históricas.

As inquietações das quais resultam esta pesquisa surgiram das conexões entre academia/escola e, para esta última são levadas com interesse investigativo visando alcançar com nossos pares, professoras do ensino fundamental, a reelaboração de conceitos e formas de intervenção para contribuir na superação de desafios docentes acerca das relações raciais.

Uma intervenção pela qual colocamos em pauta os dialogismos presentes na escola e na sociedade com foco nas mudanças necessárias para a equidade educacional.

Neste estudo intitulado *Discutindo as Relações Raciais – Intervenção em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*, a opção pelo uso do termo “raciais”, em detrimento de “étnico-raciais”, é uma tentativa de enfatizar a linha de cor como “marca” do grau em que se dá a discriminação racial no Brasil, tendo em vista que o fenômeno do branqueamento não se concretizou como ansiavam seus defensores. Não branqueamos, permanecemos muitos de nós com cores de pele muito escura, característica marcante dessa parcela a qual são negados vários direitos democráticos.

No encontro das três raças brasileiras não se inscreveu a democracia apregoada por Freyre em *Casa Grande e Senzala* (1933), ao contrário, a ideia de convivência harmoniosa

---

<sup>1</sup> É um termo normalmente utilizado por Boaventura de Sousa Santos desde o seu “Pela Mão de Alice” até as obras que se seguiram. Contudo, também tem sido muito utilizado por todos os autores e autoras que analisam a influência da colonização europeia (branca) e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. O epistemicídio é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de

É um subproduto do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas. Das Grandes Navegações à globalização da cultura ocidental, tal fenômeno se intensificou. O surgimento do capitalismo e a sua necessidade sistêmica de insumos de produção material e energético contribuiu de forma decisiva para a perda ou descaracterização do conhecimento popular/tradicional.

contribuiu para emoldurar nossa relação com o preconceito e seus efeitos perversos produzidos pelo mito de democracia racial ainda vivo entre nós.

Para contribuir com o debate acerca dessas questões buscamos dar corpo a essa dissertação para a qual definimos uma metodologia baseada na escuta docente cedendo lugar à narrativa tão intensamente limitada pela informação.

Interessamo-nos por ouvir nossos pares, professoras, coordenadoras e gestoras de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. De forma cadenciada buscamos capturar a intensidade de sentido presente em suas falas, ora perpassadas por rituais pedagógicos perigosos os quais pretendemos problematizar, ora intensas, estimulantes, provocativas, características de sujeitos de desejos e saberes.

Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios norteadores da construção coletiva dos projetos pedagógicos escolares, tendo como pressuposto a diversidade sociocultural de alunos(as), professores(as) e comunidade.

Em uma abordagem qualitativa com uso da técnica do Grupo de Discussão promovemos encontros na própria escola, aproveitando os tempos instituídos para reuniões pedagógicas. Criamos estratégias para discutirmos as relações raciais com o intuito de promover reflexões e mudanças sobre as práticas docentes e discentes no contexto escolar e social.

Seja pelos discursos com o objetivo de silenciar determinados grupos, seja pelo silêncio literal, mas sem preciosismos de certezas, simplesmente, colocamos em pauta questões suscitadas pelas professoras com as quais “nos encontramos”.

“Será que falar ‘tá na lista negra’ vai ofender o aluno se ele sequer se reconhece como negro?”

“Não vejo preconceito contra o negro... contra o pobre eu vejo.”

Em torno dessas e de algumas outras problemáticas, efetivamos as discussões promovidas em quatro encontros com os grupos de professoras, além do encontro de apresentação da proposta e entrega dos questionários e um não previsto que se efetivou em outra instituição.

Abramowicz (2002) reporta-se a Gilles Deleuze antecedendo a escrita sobre si em “O que é ser judeu?”. Hoje em dia cada um parece esperar oportunidade de contar e editar sua própria história, sendo que escrever não tem nada a ver com o que lhe é pessoal e assim como a Literatura tem a ver com a vida, e a vida é algo além do pessoal. Kafka, Dostoievski, Henri

Miller não contam histórias pessoais é o que profere Deleuze em uma de suas aulas gravadas em vídeo. (ABRAMOWICZ, 2002, p. 36)

Ainda assim, diante das aulas de Deleuze e das diretrizes da escrita acadêmica, gostaríamos de pedir licença aos leitores para escrever em primeira pessoa. Uma opção para além de uma exaltação pessoal. Trata-se, na verdade de uma escrita que precisa reverberar em mim mesma.

Seria custoso escrever em terceira pessoa e opto por “nós” ao invés de “eu” não só para acatar uma norma, mas sim, por ter pensado este projeto em torno de “nós”. Nós professoras, nós mulheres, nós cidadãs, nós seres humanos.

Ao discutir, redizer e reescrever a história não só para professores e estudantes, mas para a sociedade da qual todos nós, mestiços (ou possivelmente não) somos parte, apontamos os limites da meritocracia no sistema em que as desigualdades de oportunidades entre negros e brancos prevalecem.

Para dar conta de parte das questões, buscamos referências das diversas áreas de saber percorrendo os campos de currículos, da linguagem, da formação docente, além de outros que se comunicam ao longo do texto.

Nesta dissertação organizada em seis capítulos, além desta introdução, as transcrições dos depoimentos das colaboradoras da pesquisa aparecem no corpo do texto no estilo de fonte itálico com inserção de palavras e trechos em parênteses visando melhor elucidação das falas sem comprometimento do conteúdo.

No primeiro capítulo problematizamos as relações raciais apresentando o campo de batalha que nos levou a escolher alguma(s) dentre as várias propostas em jogo ao formular esta pesquisa frente à situação de desigualdade socioeducacional entre brancos e negros persistente no Brasil.

No capítulo dois tecemos os pressupostos epistemológicos e ontológicos basilares considerando o espaço-tempo em que se dá a investigação.

No capítulo três apresentamos as colaboradoras da pesquisa já com algumas das concepções alicerçadas sobre a questão estudada segundo dados do questionário.

Nesse ponto, o leitor se aproximará das interlocutoras da pesquisa e terá melhor compreensão dos discursos proferidos por elas. Salientamos que, por conduta ética, as professoras estão identificadas por nomes fictícios.

O capítulo 4 traz para o leitor os provocadores das discussões no grupo articulados com os referências teóricos da pesquisa.

Para o capítulo 5 trouxemos nossas análises da intervenção e a descrição do produto educacional gerado. Apresentamos o produto, as considerações finais, achados e resultados da pesquisa.

No sexto capítulo tecemos as considerações finais.

Conscientes da difícil e necessária tarefa de transformar a realidade da educação brasileira, por via desta intervenção à luz dos referenciais teóricos, voltamo-nos para os fatores instigantes do processo de (re)elaboração de estratégias de intervenção na escola e nos demais espaços sociais com o objetivo de reeducar as relações raciais.

### 1.1 — Falando nisso

Os longos anos de manutenção da diáspora africana e do regime de escravidão de negros no Brasil seguidos pelo mito de democracia racial construído arditamente nos deixaram como herança o racismo em sua forma mais desumana e cruel, exatamente por repousar sobre ideias de igualdade que jamais existiram.

O movimento de diáspora, o regime de escravidão e a urdidura do mito de democracia se complementaram perfeitamente em função de manutenção do poder hegemônico nas mãos de homens brancos. Passados cento e trinta anos da abolição da escravidão convivemos com aviltantes disparidades sociais, situação decorrente de um emaranhado de fatores de ordem histórica, econômica e política.

Os dados da demografia da pobreza brasileira nos aponta uma inequívoca marca de cor. Mas é por meio do conhecimento de relatos e análise dos dados dessas pesquisas que podemos entender como se deu tal história para assim colaborar para desnaturalizar as desigualdades e enxergar a face hostil do nosso “racismo envergonhado”. (LIMA, 2006, p. 76).

Estamos diante de uma nova segregação social, histórica e moral de jovens negros, indígenas, quilombolas e camponeses perante os complexos e perversos legados deixados pelo sistema escravocrata, com características próprias e arrasadoras, incomparáveis em diversos pontos de análises com as herdadas do regime de segregação racial nos Estados Unidos marcado pela *one drop rule*<sup>2</sup> (regra de uma gota) ou do Apartheid que vigorou até anos 90, na África do Sul.

---

<sup>2</sup> Uma simples gotícula de sangue negro é o suficiente para que qualquer um seja excluído e considerado inferior aos brancos de puro sangue, a regra de uma gota (de sangue), não prevê arcabouços para diferentes tonalidades de pele, a linhagem, a herança genética são os determinantes de discriminação racial.

Não obstante às controvérsias, o que se vê nitidamente e a olho nu é a intersecção entre negritude e pobreza no Brasil, que é resultado do racismo estrutural construído, alimentado e internalizado ao longo dos anos pós-abolição da escravidão.

Além de se expressar no nível pessoal e interpessoal, o racismo se configura também na esfera institucional.

O racismo institucional<sup>3</sup> se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas e ignorância.

A truculência, o preconceito e a discriminação contra a população negra é muito presente nas práticas operacionais das instituições policiais. O problema de homicídios em Belo Horizonte é analisado nos estudos de Beato, et al. (2002, p. 9), como importante questão para o futuro da sociedade.

Além da produção da desigualdade racial nos resultados da letalidade policial, a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos da Universidade Federal de São Carlos (GEVAC/UFSCar) em 2014 constatou que a vigilância policial é operada de modo racializado, mostrando que o número de negros presos é maior que o dobro de brancos. (SINHORETTO, et al., 2014, p. 27)

De modo geral, a violência impera de forma muito expressiva na vida de pessoas negras como indica também o mapa de homicídios por arma de fogo da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais — FLACSO, dados de 2003 a 2014 divulgados em 2016 revelam que no país, como um todo, o número de vítimas negras que já era superior aumenta em 46,59% enquanto o número de vítimas brancas decresce em 26,1%. A vitimização de negros no país aumenta de 71,7% em 2003 para 158,9% em 2014. (WASELFISZ, 2016)

Esses estudos se complementam para consolidar o retrato das desigualdades de oportunidades educacionais, de emprego e renda que assolam a maioria do contingente negro da população. Eles depõem sobre a rigidez estrutural de um sistema de forças representado na economia, educação e renda que, acoplados às dificuldades de mobilidade social, tornam-se causa e consequência da falta de perspectivas para jovens negros brasileiros.

Dessa forma, tem-se uma “economia das relações de poder” como identifica Foucault (2010, p. 276–277), em que também se abrem espaços para que as lutas se inscrevam,

---

<sup>3</sup> O termo Racismo institucional foi introduzido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton do movimento Black Power, no final de 1960, para designar qualquer sistema de desigualdade em função da raça passível de ocorrer em órgãos públicos, instituições privadas e universidades.

perpetrando com que o aparelho judiciário e procedimentos menores, pouco a pouco, tomam forma dos grandes aparelhos do Estado.

O sucesso disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis àqueles sobre quem se aplicam. (FOUCAULT, 2009, p. 164–165)

Nesse sentido, os esforços empreendidos pelos movimentos sociais têm propiciado discussões, pesquisas e considerável avanço no campo jurídico, que buscam garantir os direitos da população menos favorecida socialmente, indicando a necessidade de investigação e produção de material acerca das relações etnicorraciais e investimento na formação de especialistas na área e reestruturação curricular. É um processo contínuo com o qual os educadores precisam se envolver em função de uma educação emancipatória, preocupada com a diversidade no sentido de valorização cultural e histórica dos grupos que foram e ainda estão alijados dos direitos sociais.

A escola tem um papel de destaque nesse debate e professores são chamados a colaborar na construção de estratégias pedagógicas para promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula e agir diante das ocorrências de práticas racistas nas escolas.

De acordo com Vieira et al. (1991, p. 26–27), a produção do conhecimento é um campo de possibilidades em que os diferentes sujeitos sociais têm diferentes formas de pensar o real. Há, portanto, formas diferentes de intervir no real e recuperar a relação, o movimento, a contradição das várias propostas em jogo e as razões da vitória de uma delas sobre as outras.

Assim, vêm à tona causas ganhadas ou perdidas e os mecanismos utilizados como objetos de manutenção da dominação de uns homens sobre os outros, “e que se traduzem nas relações econômicas, políticas, sociais, culturais, nas tradições, nos temas e valores, nas ideias e formas institucionais”. (VIEIRA et al., 1991, p. 18)

Por isso, entendemos a busca pelo conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira como processo fundamental para a superação dos preconceitos e das discriminações praticadas contra afrodescendentes nos diversos espaços sociais, inclusive na escola. Nesse espaço, dicotomicamente, encontram-se as melhores chances de fazer surgir outras histórias portadoras de novas verdades capazes de nos conduzir à compreensão da diáspora africana e da escravidão para além de seus traços de crueldade, contando das lutas e das formas de resistência adotadas como forma de sobrevivência da população negra.

Conforme Banks (2006, p. 19) “quando a história de grupos excluídos e marginalizados é contada, ela desafia os mitos consagrados sobre grupos dominantes e minorias, institucionalizadas na cultura popular e no currículo das escolas e universidades”. Essas outras histórias têm importante papel no processo de formação das identidades de nossas crianças e nossos adolescentes, devendo constituir-se, portanto, em elementos centrais de crítica em processos curriculares culturalmente orientados, complementam Moreira e Candau (2007, p. 42).

A superação do racismo depende, também, de esforços conjuntos entre os diversos setores da sociedade para a adoção de medidas que mostrem a realidade silenciada ao longo dos séculos, problematizando-as à luz dos conceitos envoltos nessas relações desiguais. “Precisamos recompor a história ensinada e aprendida no Brasil, tirando do ostracismo aqueles que tiveram sua participação na construção desse país subvertida e/ou silenciada”. (FILHO, 2006, p. 119)

## **1.2 — Violência simbólica (mídia e escola) – os rituais do silêncio**

Os dispositivos midiáticos têm forte impacto social, cultural e político tanto sobre a forma com que as pessoas se relacionam quanto sobre as concepções que se generalizam *por* e *nessas* relações e, por isso o aparato simbólico tem poder de modelar, de deformar e também de conformar.

Por esses meios as ideologias são formuladas e disseminadas como verdades de interesses coletivos quando na realidade, articulam-se levemente em torno de interesses comuns a uma determinada parcela da população para, assim, manter intocados privilégios da elite hegemônica.

A respeito da eficácia do papel educativo da televisão sobre crianças e jovens, há o que Olga Pombo define como “*silêncio oficial*”, que ninguém quer enfrentar: os poderosos efeitos que a televisão exerce sobre crianças e jovens e sobre suas representações na vida e no mundo. (POMBO, 2003, p. 19)

Um artigo publicado 2015 na internet traz o subtítulo “O Lado Negro do Facebook – Ele vigia os seus passos, mexe com a sua cabeça, transforma você em cobaia de experiências. Conheça as verdades que a maior rede social da história da humanidade não quer que você descubra” (SANTI e GARATTONI, 2015). A mensagem pode ser compreendida e interpretada de diferentes formas. Contudo, a leitura traz uma informação direta: o Facebook

tem um lado perigoso e por isso, negro ou ainda, a rede social tem um lado negro e por isso, perigoso.

Em uma de suas publicações no site Geledés, Sueli Carneiro faz uma reflexão sobre episódios da novela Terra Nostra, pela Rede Globo de Televisão. A provocação começa pelo título do ensaio: “Terra Nostra” só para os italianos. A mensagem subliminar é a de uma suposta resignação dos negros à escravidão. O texto foi citado na íntegra:

Em um recente seminário em Brasília, o deputado Aloizio Mercadante comentou sobre o impacto positivo que a novela “Terra Nostra” tem tido sobre a autoestima da comunidade italiana. Autoestima que, de tão elevada, estaria promovendo a revitalização das festas tradicionais da comunidade. Os negros, ao contrário, permanecem se defrontando nessa novela com as questões básicas que envolvem as suas contradições com a mídia em geral: a invisibilidade ou a visibilidade perversa, recheada de estereótipos.

O sociólogo Muniz Sodré diz que a TV brasileira está para o negro assim como o espelho está para o vampiro. O negro olha: não se reconhece, não se vê! Em “Terra Nostra”, o barão do café pondera com seu contratador sobre a impossibilidade de abrigar os italianos nas senzalas desertas pela abolição. Diz ele: “São brancos. Trazem no coração o espírito da liberdade. Não vão aceitar essa história de senzala”. Em outro momento da trama, assistimos a o menino Tiziu reclamar de sua sorte ingrata com a seguinte frase: “Deus não quis me embranquecer”. Imagine o impacto dessas frases na autoestima da comunidade negra, especialmente sobre as crianças negras.

Num diálogo entre o negrinho Tiziu e o italiano Matheu, o menino diz ao italiano que se ele não se comportar direito o capataz o colocará no tronco como fazia com os negros. Matheu, o herói italiano, reage dizendo que, se o capataz tentar torná-lo no tronco, será um homem morto.

Essa é a chave explicativa dessas construções estereotipadas. A mensagem subliminar é a de uma suposta resignação dos negros à escravidão, cujo sentido é o de ressaltar a bravura, o orgulho e a garra do branco imigrante, que jamais se submeteria aos tratamentos dispensados aos negros. Garra, orgulho e bravura seriam atributos que só a brancura pode dar.

Considerando que os personagens negros não têm relevância na trama, a sua presença e a imagem negativa que veiculam prestam-se unicamente a ratificar a suposta superioridade do branco.

A subserviência e o infantilismo dos personagens negros reiteram a visão preconceituosa de uma humanidade incompleta do negro, que se contrapõe à completude humana do branco, mesmo que sejam brancos de classes subalternas, como é o caso dos imigrantes de “Terra Nostra”.

Essa estereotipia justifica a exclusão e a marginalização histórica do negro. Ela legitima um projeto de nação que vem sendo construído nestes 500 anos: de hegemonia branca e exclusão ou admissão minoritária e subordinada de negros, indígenas e não-brancos em geral. E é esse projeto de nação que o imaginário televisivo busca consolidar para o próximo milênio.

Um projeto que faz, intencionalmente, uma leitura do passado que omite a violência da escravidão e as diversas formas de resistência a ela desenvolvidas pelos negros, a abolição inconclusa e o papel da imigração na estratégia das elites de branqueamento da nação. E quando reconhece alguma dessas questões o faz por intermédio de personagens brancos, consubstanciando uma imagem estigmatizadora do negro como um ser que tem de ser tutelado pelo branco.

Um projeto que invisibiliza as lutas do presente por igualdade de direitos e oportunidades e pela afirmação da identidade étnico-cultural, as reivindicações de políticas públicas inclusivas, os exemplos heroicos de sobrevivência numa sociedade hostil e excludente em relação aos negros.

A reflexão do deputado federal Ben-Hur Ferreira (PT-MS) sintetiza o sentido. (CARNEIRO, 1999).

O texto faz referência às diversas formas de violência tanto explícitas quanto simbólicas, reforçadas por uma leitura tendenciosa do passado histórico do Brasil. Apesar das importantes transformações socioculturais ocorridas ao longo desses últimos anos, o cenário racial brasileiro permanece marcado por fortes desigualdades sociais.

A identidade renunciada, negada pelo próprio sujeito negro, é o pano de fundo para que o ideal do ego negro ceda lugar ao ideal de ser branco perseguido individualmente por alguns negros e seus descendentes mestiços. Trata-se de uma estratégia para escapar dos efeitos da discriminação racial, o que resulta na falta de unidade, de solidariedade e tomada de consciência coletiva, e parece ter sido a melhor jogada dos partidários do branqueamento.

A cor da pele é a marca que ao longo da história tem contribuído para desvincular as origens africana e indígena de parcela significativa da população nacional, destituindo-lhes o conhecimento sobre as “regras do jogo”. Os próprios mecanismos escolares, as notas e as decisões de orientação se encarregam do “trabalho sujo” de seleção, antes mesmo das desigualdades sociais, reconhece Dubet (2008).

A ideia é que se façam soprar o vento em todas as direções como satiriza Gilberto Gil na música *O Jornal*<sup>4</sup> “...não importa a má notícia, mais vale a boa versão na nota um toque de astúcia e faça-se a opinião...”. (GIL, 2002)

Não obstante, os jornais foram importantes instrumentos de denúncias e de articulação dos movimentos sociais após 1930. Por esses era o meio de reivindicação igualdade de direitos. Essas mensagens colidiam com as que vinham na imprensa oficial, pois essa se empenhava em depreciar a imagem dos não brancos, sujeitar e manter a população afrodescendente nas piores condições possíveis.

Nessas condições, a história de ascensão social do negro brasileiro passa a ser uma história de assimilação aos padrões de branquitude. É a história de submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se faz hegemônico, uma história silenciada na escola por rituais pedagógicos apontados por Carlos Roberto Jamil Cury e escrutinados por Gonçalves (1985).

O primeiro ritual abordado por Gonçalves diz da omissão das lutas escravas e as das organizações civis pelas escolas; o segundo refere-se à concepção mantida por um conjunto de professores de que não há como buscar soluções, fora de preceitos religiosos, logo, ensinar

---

<sup>4</sup> Ver o texto na íntegra no anexo H

que “todos nós somos filhos de Deus” pode ser o caminho para reduzir a discriminação; o terceiro ainda em prática em muitas escolas é a comemoração anual do dia 13 de maio, embora para o movimento negro o dia da morte de Zumbi de Palmares, 20 de novembro, é o marco da libertação dos escravos. A não mudança das datas só se justifica, segundo Gonçalves, por força de um ritual.

Gonçalves se antecipa à alteração implementada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB<sup>5</sup> — de 1996, alterada em 2003 pela Lei 10.639 e passando a vigorar acrescida do Artigo 79-B com a seguinte redação: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. (BRASIL, 2003)

Finalmente, o quarto ritual descrito por Gonçalves se configura no próprio silêncio que se dá diante das agressões às crianças negras (ao serem chamadas de macaco, beijola, carvão, cabelo de Bombril...) sob a alegação dos professores de que o que importa é o caráter e não a cor, um dia os agressores aprenderão...

O autor conclui que educar a criança negra pressupõe, entre outras coisas, a difícil tarefa de quebrar o silêncio. Esse se manifesta como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção, ainda que “o ato de silenciar a discriminação racial tenha, para cada um, razões diferentes”. (GONÇALVES, 1985, p. 318)

Há algo de fatídico em nos embrenharmos pela ideia de que a proposta de quebrar o silêncio, de imediato, simplifica a solução, ou seja, logo que alguém começa a falar a operação pretendida se inicia, adverte o autor.

Admitindo-se que a narração não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz), mas integra-o (o acontecimento) à vida do narrador como experiência, a quebra do silêncio pressupõe o “fazer falar”. Nesse aspecto têm-se de início as seguintes questões: Quem deve falar? O que falar? Em função de quem e de quê se vai falar?

Segundo Joutard (2005) há uma história orgulhosa, tão dominante, insuportável, quanto à memória orgulhosa que aparece muitas vezes como memória oficial servindo a toda ordem de interesses. As influências da escola e da mídia são visíveis nesses discursos, afirma Joutard. Pelas disputas em torno dos currículos e das famigeradas editoras de livros didáticos, se redesenham o dogmatismo e triunfalismo, com uma ênfase particular na crença de que o documento escrito traduza perfeitamente o real. Essa história triunfalista caracteriza-se por um fetichismo da fonte escrita, considerada muito mais credível do que qualquer outra fonte.

---

<sup>5</sup> Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB — Lei nº 9.394 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 21/12/2017.

Passou há muito da hora de pôr em evidência atores ignorados ou negligenciados na historiografia tradicional. Um reforço aos movimentos sociais que buscam evidenciar uma história que fale dos que ainda são invisibilizados na historiografia brasileira enquanto atores e autores. (JOUTARD, 2005, p. 208).

### 1.3 — Ações afirmativas - século XXI

Em 2001, constituída a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, tem-se um marco mundial da luta contra todas as formas de discriminação. O evento subscrito por Nelson Mandela e assinado por setenta e quatro chefes de estado e representantes de governo é considerado o mais amplo modelo de luta contra o racismo, e incorporou o termo *afrodescendente* para designar um grupo de vítimas do racismo e da discriminação.

Desse ponto em diante, observa-se no Brasil significativos avanços das discussões sobre a temática racial, dentre os quais destacamos alguns de abrangência nacional:

2003 – O movimento negro ganhou força, representação e visibilidade com a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas e Igualdade Racial (SEPPIR<sup>6</sup>). É um órgão do governo federal responsável por promover a articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra, e tendo como desafio promover igualdade de oportunidades e inclusão social (PNIDCN — lei 10.639/2003).

2004 – Publicadas as resoluções CNE/CP n° 1/2004 e CME/BH n° 003 que instituíram as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas esferas de governo federal e municipal, respectivamente. Homologa o Parecer CNE/CP n° 003/2004 como política de ação afirmativa para atendimento das demandas da população afrodescendente e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Na área da educação propõe:

A divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma sociedade democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, CP n° 03/2004).

---

<sup>6</sup> A medida provisória n° 726 de 2016 extingue o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, cujas competências foram transferidos para o novo Ministério da Justiça e Cidadania.<[www.seppir.gov.br](http://www.seppir.gov.br)>. Acesso em 05/01/2018.

2004 – Criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização das diversidades etnicorraciais, cultural, de gênero, social, ambiental e regional dos múltiplos contornos raciais.

2004 – PROUNI — Programa Universidade para Todos, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

2004/2005 – criação de secretarias de educação, núcleos, coordenações, departamentos e outras entidades destinadas a desenvolver ações para educação e diversidade a partir da realização de dezesseis Fóruns Estaduais de Educação e diversidade Etnicorracial; produção e distribuição para as secretarias estaduais e municipais do Brasil de kits contendo “A Cor da Cultura (2005)<sup>7</sup>”, “Orientações e ações para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais” e “Superando o Racismo na Escola”, organizado pelo professor Kabengele Munanga.

2006 a 2008 – Promoção de programas de formação continuada de professores no modelo a distância pela UNB e Ágere e no modelo presencial por meio do programa UNIAFRO, coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e desenvolvimento de ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas referentes à Lei 10.639/03 com a produção de noventa títulos.

2008 – Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — PNIDCN, Lei 10.639/2003.

---

<sup>7</sup> “A Cor da Cultura” é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

Baseado nos princípios de equidade, respeito às diferenças, pluralidade, diversidade, diálogo e trocas, o projeto tem como objetivo contribuir para a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro. Como parte do projeto, foram realizadas pesquisas e produzidos diversos recursos didático-pedagógicos, formação e acompanhamento de professoras/es em 14 estados brasileiros.

Sites de referência: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/a-cor-da-cultura/>  
<http://www.acordacultura.org.br/>

2009 – SECAD/MEC — Financiamento da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Etnicorraciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03”<sup>8</sup>.

Promulgação da Lei N° 12.288/2010 — Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

2012 – Promulgação da Lei 12.711 e do Decreto n° 7.824 que a regulamenta, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

Criado a partir de ações da SECAD/MEC, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se efetivou como resultado de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre Implementação da Lei 10.639/03. Um documento pedagógico balizador dos sistemas de ensino e as instituições educacionais para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>9</sup>. Contempla um amplo conjunto de ações que busca articular políticas para garantir o acesso, a qualidade e a equidade em todos os níveis e modalidade de ensino. Tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento dos dispositivos legais mencionados.

As práticas escolares e sociais fazem do racismo um “crime perfeito” (MUNANGA, 2012). Uma ideologia que realça e sustenta as convicções de que este é um país democrático, em que todos têm oportunidades iguais. Uma ideologia que dificulta avanços educacionais que consigam eliminar as desigualdades, mantendo os elevados índices de evasão escolar e criminalidade envolvendo os afrodescendentes.

A lei 10.639/03 por si só não garantiu as mudanças de concepções e atitudes sem a devida sensibilização dos educadores. A capacitação e formação de professores são ações de extrema relevância para a reestruturação da educação, porém, no desejo de fazer diferente visando a igualdade de oportunidades é que se encontra o sentido do trabalho docente voltado para o enfrentamento do racismo. Assim como Carneiro (2002), acreditamos que

---

<sup>8</sup> Ver em [www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf)

<sup>9</sup> Ver anexo B

tem e sempre teve muita gente querendo romper com o quadro exclusão e legitimação da exclusão que alguns querem colar à escola. Histórias submersas porque não ganharam mídia, os cenários oficiais e legitimados positivamente, e não foram fixadas na nossa memória coletiva, mas que precisam ser contadas, ouvidas, lidas, sentidas, recriadas, pois elas nos fazem orgulhosos da nossa condição de profissionais de educação, não como aliados à exclusão social, à reprodução das desigualdades étnicas, culturais, de gênero, sociais... (TRINDADE, 2002, p 15–16)

A maioria dessas pessoas deve estar na escola e se ainda não está cabe-nos perguntar por quê. Entendemos que é nela, na escola, onde há tanta diversidade e tanta possibilidade, que devem se encontrar pessoas que desejam agir contra todas as formas de preconceitos na escola e na sociedade e assumir uma prática docente que seja também política, ideológica e humanamente comprometida com a democracia.

#### 1.4 — Lei 10.639/03

As discussões em torno da inserção temática racial nos currículos escolares e as formas de abordagem da História nos livros didáticos foram impulsionadas em âmbito municipal devido à inclusão da temática na Lei Orgânica do Município nº 13.914/2010. Em nível federal, foi reforçada pela promulgação da Lei 10.639/03 e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004. Diante disso, a Lei nº 9.394, LDB de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A (vetado) e 79-B:

Art. 26- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.  
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.  
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Art. 79-B- O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

A Lei nº 11.645 sancionada em 2008 altera novamente a LDB que passa a vigorar com a seguinte redação no Art. 26:

Art. 26- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e **indígena**.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e **indígena** brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e **dos povos indígenas** brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Os dados da exclusão social dos afrodescendentes, evidenciados por diversos estudos tanto de abordagens qualitativas quanto quantitativas, sobretudo após os anos 60, geraram debates vultosos acerca da questão racial, entretanto, o desafio de criar estratégias de promoção de igualdade de oportunidades e ascensão social de pessoas negras permanece colocado.

Discutir a Lei 10.639/03, em termos curriculares, é fundamental para que ela se estabeleça nos livros didáticos, nos projetos políticos pedagógicos e que se torne instrumento propulsor para que docentes e gestores reconheçam suas bases fundantes. Em 1985, Gonçalves já defendia a adoção de uma disciplina que se propusesse a tratar do conhecimento do patrimônio histórico dos afro-brasileiros:

O silêncio, enquanto ritual pedagógico a favor da discriminação racial, só será rompido quando a voz dos discriminados se fizer ouvir na escola por todos os agentes pedagógicos. Não há como democratizar a sociedade, se o padrão de relações raciais no Brasil não passar por mudanças radicais. A contribuição da escola neste processo está em transmitir o conteúdo do patrimônio histórico cultural dos grupos Étnico-Raciais negros, de forma a que venha a se constituir em uma das disciplinas necessárias à formação do cidadão brasileiro. (GONÇALVES, 1985, p. 325)

A garantia de acesso à educação pública para uma parcela antes excluída, bem como a promulgação da lei 10.639/03 são conquistas sociais reconhecidamente importantes. Enquanto a implementação da legislação nas escolas é processo ainda incipiente mesmo em se tratando de medida legislativa de âmbito federal, a massificação do ensino deixou à mostra as fragilidades do sistema educacional e social, imputando à escola grande parte das responsabilidades pelo insucesso da educação, sobretudo quando se trata da reprodução social do racismo.

Essas questões são trazidas para esta investigação com o objetivo de fomentar intervenções assertivas no tratamento das questões raciais.

## CAPÍTULO 2 — PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa baseada nos pressupostos da escuta docente. Justificamos nossa escolha a partir da escrita de alguns tópicos nos quais também, buscamos elucidar os procedimentos metodológicos.

### 2.1 — O lugar da fala como pressuposto da escolha metodológica

Numa análise “multireferencial”, a linguagem pode construir diferentes significados em torno do que aparenta ser a mesma relação social ou fenômeno. É “onde” a ideologia é gerada e transformada e o meio por excelência através do qual as coisas são representadas no pensamento. Mas seu poder de convencimento depende da “lógica” que conecta uma proposição a outra na cadeia de significados, fazendo com que a mesma relação social possa ser distintamente representada e inferida e os significados históricos possam ser condensado e reverberarem um no outro. (HALL, 2013)

De acordo com Freire (1996),

Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 1996, p. 125)

Por essas representações, de acordo com Hall (2013), a ideologia pode ser entendida como um conjunto de ideias que domina o pensamento social associando-se à linguagem, e acomodando as massas como meio de estabilizar as formas de poder constituído. Contudo, a linguagem como concepção ideológica representa também a possibilidade para mobilização das massas contra o sistema dominante.

Para Débora Garcia (2017) identificar o lugar de fala significa ceder espaço a temáticas que estão fora da grande mídia. Os meios de comunicação, monopolizados por um grupo muito restrito, o qual também detém a concentração do capital corroboram para o fortalecimento de um discurso favorecedor da polarização social e do pensamento hegemônico.

Retornando a Gonçalves (1985), compreender a fala como processo de humanização nos obriga a escrutinar os mecanismos ideológicos contidos na linguagem. Imediatamente, nós mesmos reconhecemos que o fato de se utilizar a linguagem oral para comunicar o

conteúdo da discriminação racial silenciada na escola não nos assegura confiabilidade dos dados. Visto que a linguagem e a fala como qualquer outro instrumento de comunicação sempre se encontram eivadas de símbolos das classes dominantes, são impregnados ou contaminados pelos signos validados em função de um sentido.

Assim, diante do sonho democrático e solidário que nos anima como fundamento da justiça social, reconhecemos as dissonâncias emblemáticas do exercício de escutar para saber falar *com* nossos atores, evidenciar “os lugares” de onde cada um fala, pensando consoante Vieira et al (1991, p. 69); o saber já construído não como o real ou como o retrato fiel do passado, mas como um conhecimento advindo de pressupostos e de interesses, procurando com isso, desvendar as razões de ser e aparecer do objeto.

## **2.2 — A pesquisa-ação como estratégia de investigação qualitativa**

*Lutar para uma escola diferente, acreditar numa escola melhor e usar todo tempo que a gente tiver para sentar e esquecer a burocracia da escola, e começar a conversar sobre a escola. (Amana).*

As falas docentes costumam disputar espaço com os tantos itens das pautas das reuniões, ou serem interrompidas pelo sinal de recreio ou de término da aula, com isso, os discursos são “jogados”, destituídos de fala e de escuta, os discursos são apenas códigos sem reflexão. Deste tipo de discursos surgem os “mal falados”, os “mal escutados”, os “mal entendidos”, por fim, os mal-estares docentes causadores de relações adoecidas na escola.

Dessas inferências surgiu a metodologia de pesquisa a que nos adentramos nesse texto. O estudo com o grupo de professoras de uma escola municipal de Belo Horizonte priorizou a fala e escuta como meios de reflexão e teve por objetivo contribuir com o modelo de educação para a diversidade, baseada em relações raciais respeitadas e justas na escola.

A pesquisa-ação é um dentre os variados tipos de investigação-ação. Embora tenda a ser pragmática, a pesquisa-ação se distingue tanto da prática quanto da pesquisa científica tradicional, isso porque segundo Tripp (2005) é uma modalidade limitada pelo contexto e pela ética da prática, mas que altera o que está sendo pesquisado.

No que tange à limitação, há neste estudo o diferencial relacionado ao produto, já que o mesmo foi organizado tendo como referência não só as colaboradoras envolvidas na pesquisa, mas em igual escala, os demais seguimentos sociais.

Algumas pesquisas utilizam, conjuntamente, as abordagens qualitativas e quantitativas, porém as duas modalidades baseiam-se em procedimentos diferentes

significando que a utilização conjunta pode gerar resultados os quais não preenchem os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens.

Hissa (2013) adverte que

a separação teoria e prática reproduz dicotomias...entre quantitativo e qualitativo. Os adjetivos não fazem as distinções, e os mundos das qualidades e das quantidades se entrecortam, a despeito da insistência, explícita na universidade moderna, da reprodução de infrutíferas e ideologizadas dicotomias. (HISSA, 2013, p. 78)

Dessa forma, apesar do uso de dados numéricos para compor os gráficos e tabelas, nos detemos à modalidade qualitativa intencionando privilegiar o espaço da fala no grupo de discussão. Nessa concepção, pesquisador e pesquisados são sujeitos biográfica e historicamente situados capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida. (MEINERZ, 2011, p. 43)

As pesquisas qualitativas agrupam diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos relativos a pessoas, locais, conversas, ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento estatístico são analisados em toda sua riqueza, mantendo, tanto quanto possível, a autenticidade dos dados tanto na forma de registro quanto no processo de transcrição.

Implica um rigor empírico e sistemático que se baseia em dados, portanto, é uma atitude científica em que:

o dado existe em razão da existência do sujeito, que constrói o seu modo de dizer o mundo. Sem o intérprete (aquele que diz o mundo), o dado é silêncio ou inexistência. A voz do dado é a voz do sujeito. Os números não falam por si mesmos: é preciso fazê-los falar, dialogar. (HISSA, 2013, p. 80).

Nessa perspectiva, admitimos a importância vital do significado para apreendermos como diferentes pessoas dão sentido à vida sob diferentes perspectivas. (BOGDAN, 1994, p. 47–50)

Para o autor, nesse tipo de pesquisa, as coisas estão abertas de início e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo como um funil, a partir de uma análise indutiva com ênfase no processo mais do que nos resultados. Tudo pode ser uma pista que nos permita ter mais lucidez sobre o nosso objeto de estudo.

No método de pesquisa-ação, baseado no conhecimento e intervenção na realidade, fundamenta-se em mecanismos de aproximação à dialética, em que a qualidade da interação entre os sujeitos é essencial para a efetivação satisfatória dos procedimentos. Os

pesquisadores partem do universo pesquisado no qual controlam as circunstâncias e interferem como facilitadores no processo somente quando for necessário para o desenvolvimento da metodologia.

Controle e interferência são adotados no sentido de manter o rigor metodológico para análise dos dados coletados e delimitação do objeto da pesquisa. São, portanto, artifícios para garantir a comunicação democrática com os atores envolvidos no estudo reconhecendo-lhes a capacidade de dar sentido aos acontecimentos, de organizar e de planificar.

As condutas devem caminhar dentro de um paradigma de ação comunicativa democrática com foco na garantia de espaço de expressão e participação de todas e um discurso aberto às incertezas e à procura por descobertas, conhecimentos e possíveis significados, além dos atribuídos pelos atores às diferentes ações, permitindo-lhes compreender a dialética das relações sociais.

A pressa compromete profundamente o “funcionamento” da pesquisa-ação, pois conduz a procedimentos estratégicos que acabam por descaracterizar o trato com o coletivo e o planejamento metodológico, pressupostos essenciais nas pesquisas científicas. Já a imprevisibilidade é inerente ao fazer pedagógico, ao fazer humano, significa abrir-se para reconstruções em processo por meio de acordos amplamente negociados para recolocação de princípios e prioridades. (FRANCO, 2005)

A pesquisa-ação admite a adequação necessária para o reconhecimento dos sujeitos como parte integrante do processo que se desenvolve na interlocução de situações desencadeadas ao longo da investigação.

Neste estudo, as representações e experiências dão sentido às ações e às potencialidades do grupo como tessitura do processo metodológico, visando a transformação da *práxis* educativa com a priorização da dialética da realidade social, envolvendo as contradições identificadas mediante um olhar insólito sobre os fenômenos da realidade.

Por meio da *práxis* — teoria e prática; pensamento e ação; pesquisa e formação — acontece a construção do conhecimento implicado numa relação sempre multirreferencial entre sujeito/circunstância.

De acordo com Martins (2004):

com a ideia de implicação assume-se que o conhecimento produzido no âmbito da abordagem multirreferencial é de ordem da intersubjetividade, o que significa reconhecer que a produção de conhecimento implica um processo de negociação entre as múltiplas referências que compõe o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo, ou seja, o conhecimento se produz a partir da

heterogeneidade implícita nas relações que se estabelecem no campo da pesquisa. (MARTINS, 2004, p. 92)

Esses pressupostos nos abrem novos caminhos no processo de elucidação dos fenômenos sociais ao romper com a ótica epistemológica tradicional.

Assim, é possível restaurar o espaço e o sentido da fala de cada participante da relação possibilitando-lhe vislumbrar possibilidades de intervir no seu campo relacional mediante a escuta de si e do outro.

Fomos ao encontro do que poderia estar coberto por representações categóricas que dão forma aos saberes produzidos historicamente. Por isso mesmo, nossa intervenção foi configurada por abordagens interpretativas de análise; estruturada sob a forma de participação crítica cujo processo de pesquisa permitiu reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político.

Trata-se de uma proposta baseada nos princípios de solidariedade, do direito e do respeito. Visa inspirar mudanças nas relações humanas e colaborar para a conquista da propriedade, do direito ao trabalho e à educação, pois a negação desses direitos à população negra de forma equitativa e igualitária inscreve-se no percurso desse estudo. (FREIRE, 1996, p. 123)

A pesquisa-ação como investigação formativo-emancipatória requer fundamentalmente o modelo do agir comunicativo por se configurar como uma ação eminentemente interativa que nasce do coletivo.

Nesse aspecto, precisávamos abrir um “espaço de fala” no grupo e fazer emergir palavras que não são analisadas ou compreendidas no cotidiano em seu sentido epistemológico.

### **2.2.1 — O Grupo de Discussão como exercício da escuta pela fala**

O Grupo de Discussão (GD), recurso utilizado para efetivação da metodologia, permitiu-nos estreitar os vínculos investigativos com as participantes da pesquisa. Essa técnica é fundamentada na sociologia crítica, na linguagem e na psicanálise. Abrange a dimensão social do discurso e um instrumental teórico-metodológico que permite relacionar as ações e discursos dos sujeitos sociais, afirma Meinerz (2011).

O grupo de discussão, referenciado na tradição da sociologia espanhola, consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. Com isso poderemos favorecer o espaço da fala acerca das relações raciais na escola e na sociedade a partir dos relatos de experiências de professoras (es) encorajar-lhes adentrar o processo da releção-na-ção sob olhar retrospectivo a partir do qual o professor possa pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. (MEINERZ, 2011, p. 486)

A subjetividade é elemento de peso como forma de ver e transformar a realidade social e educacional; estabelece condições para a autoformação a partir da reflexão sobre narrativas e práticas educativas, não obstante às possíveis divergências entre ações e palavras conforme observa Schon (1992):

...temos que chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam. (SCHON, 1992, p. 90–91)

Cabe considerar que nas pesquisas qualitativas e/ou quantitativas, a história oral não é substitutiva da carência de documentos. Conforme Meihy (2000), a documentação escrita se constitui por códigos bem diferentes do oral. Há aspectos passíveis de serem observados somente por narrativas.

Nessa perspectiva, as discussões complementam o arcabouço teórico e conceitual sobre o qual se delineiam, elucidando os fatores imbricados nas questões levantadas com o grupo.

### **2.2.1.1 Técnicas grupais: Grupo de Discussão — GD e Grupo Focal — GF**

Frente às semelhanças entre as técnicas usadas para produzir os discursos nos grupos de discussão e grupo focal, atentamos em listar as concepções teóricas e metodológicas que os aproximam e os diferenciam.

Conforme explica Christiane Godoi, uma importante diferença entre o GD e GF está no consenso. Em relação ao consenso, Ibáñez (2003, p. 267) apud Godoi (2013) certifica que “o GD acaba onde o GF começa”. Enquanto no GD busca-se o consenso ainda que incerto, permeado pelas discussões e silêncios, o GF, partindo de uma definição previamente dada,

visa parte da compreensão acerca do objeto sobre o qual o mediador trata de recolher opiniões e informações.

Para Gomes, Telles e Roballo (2009), nos grupos, as pessoas assumem riscos maiores e mostram uma polarização de atitudes — um movimento para posições mais extremadas.

A concepção do Grupo Focal (GF) como importante técnica para o conhecimento das representações quase nos seduziu.

Na definição das autoras, o GF consiste em uma técnica que permite a coleta de dados diretamente dos relatos de experiências e das percepções do grupo em torno de um tema de interesse coletivo ou pode ser considerado ainda, como uma técnica específica de coleta de dados quantitativos caracterizada por tornar mais acessível a coleta de dados quantitativos e *insights* com o uso explícito da interação grupal.

Em decorrência dessas análises, encontramos na técnica do GF condições para compreender ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e os modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros processos de construção da realidade por determinados seguimentos sociais, assim como as práticas cotidianas, as ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. A interação do grupo se dá em ambiente mais natural e holístico onde a troca de experiências pode acarretar em manifestações diversas de emoção, humor, espontaneidade e criatividade, assim como representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por questão.

Para composição do GF, duas questões devem ser observadas:

- 1) Que a seleção dos integrantes seja intencional e comporte características no que se refere a sexo, idade, estado civil, escolaridade, dentre outras características, ou seja, a seleção é feita de acordo com os objetivos do estudo, sendo necessário que haja no mínimo uma característica homogênea.
- 2) Que o número de participantes oscile entre seis e quinze integrantes. Em alguns casos, uma ou duas sessões com duração entre duas até no máximo cinco horas são suficientes para o alcance dos objetivos da pesquisa.

No GF, de acordo com Gutierrez (apud GODOI, 2003, p. 7), há preocupação com a coleta de dados como produto verbal resultante de um efeito conversacional monológico. No GD há extração de discursos com predominância das relações dialógicas verbalizadas, produzindo um sentido reflexivo, a permitir, assim que a técnica retorne sobre ela mesma, levando em conta os efeitos produzidos.

Sem descartar as considerações acima, nos referenciamos no quadro Q2.1 elaborado por Christiane Godoi para fazer nossa opção pelo GD como técnica grupal para a nossa pesquisa.

Baseando-se nos estudos de vários outros autores que se debruçaram sobre o tema, Godoi (2003) elaborou um quadro comparativo que nos levou a escolher o GD em detrimento do GF nos permitindo melhor compreensão das diferenças entre as duas técnicas grupais.

Inserimos algumas poucas alterações sem comprometer a formulação da autora conforme apresentamos a seguir:

Grupo de Discussão	Grupo Focal
Autor principal: Jesús Ibáñez Alonso	Robert King Merton
Paradigma teórico: didática estrutural	Paradigma teórico: positivismo
Aspiração emancipação do grupo como sujeito, por meio de vinculação com técnicas de socioanálise e psicanálise.	Aproximação ao conhecimento do grupo como objeto, permitido pela vinculação com técnicas comportamentais e experimentais.
Liberação do discurso e interpretação do grupo.	Submissão do discurso e das interpretações grupais.
Início a partir de sem sentido interpretado pelo grupo.	Início a partir do pressuposto de um consenso discursivo prévio e aceitado.
Conversação: discussão em um acordo mútuo que comporta uma construção conjunta de sentido.	Debate: discussão tanto organizada como dirigida a partir de experiências particulares.
Flexível permitindo mais abertura ao campo da observação.	Focalizado a aspectos concretos dos objetivos da pesquisa.
Interessa a espontaneidade do grupo, conversação e análise do discurso.	Interessa a espontaneidade de quem participa. Mais ênfase na análise do conteúdo contextualizado e menos no discurso.
Processo sinérgico pleno: as pessoas trabalham juntas, há manutenção da individualidade através da ação coletiva.	Processo sinérgico condicionado: as pessoas trabalham juntas e/ou separada com o moderador. As intervenções e respostas outros participantes constituem espelho de confrontação para cada um.
Trabalha com resistência e impedimentos que sufocam ou encobrem o discurso.	Trabalha com sugestões e propostas que ativam e acrescentam discurso.
Discurso grupal como intercâmbio verbal a produzir.	Discurso grupal como produto ou dado a registrar.
Abertura de espaço para “deixar falar” o grupo.	Estabelecimento de conteúdos para “fazer falar” ao grupo.
Busca-se a assunção grupal da responsabilidade evitando-se a dependência do moderador.	Impõe-se a dependência do grupo ao moderador.
O moderador se assegura de que no grupo se produz uma única conversação.	O moderador assume a diretividade.
Sem imprimir um ritmo determinado ao grupo mantendo uma atitude de observação e	Assume a posição liderança do grupo para o qual lança perguntas e, algumas vezes, as

de escuta ativa, o moderador reparte o jogo incitando quem permanece em silêncio à fala e quem não se cala a “deixar falar”.	respostas; controla o grupo para que os participantes não deixem de abordar os temas propostos, decidindo quem, quando e quanto intervém.
Cria estratégias para dar conta dos objetivos, sem se prender a condicionantes totalmente fechados.	O moderador estabelece a discussão incluindo perguntas em ordem pré-estabelecida, usando materiais de estímulo, técnicas projetivas, cuidando para que nenhum aspecto previamente definido em função do estudo seja omitido durante as seções.
Fica por trás deixando o grupo falar.	O moderador está à frente, fazendo o grupo falar.
O moderador trabalha com o sentido das ações técnicas (invisibilidade do moderador e sua dinâmica).	O moderador trabalha com as ações técnicas (visibilidade do moderador e sua dinâmica).
O moderador mantém postura crítica e reflexiva (importância da transferência).	Reflexivo e crítico com as condições de observação e seus efeitos (importância da reatividade).

Q2.1 – Grupo de Discussão / Grupo Focal – Fonte: (GODOI, Christiane K., 2013, p. 7)

O GD, mais do que uma técnica metodológica, nos permite compreender a sociedade em versão micro.

Destacamos a flexibilização do procedimento de observação e a espontaneidade permitida para “deixar falar” o grupo, cuidando, lógico, de conceder ao grupo a autonomia do discurso. Os conflitos espontâneos são vistos como experiências de observação prática. Permite-nos, portanto, desenvolver a habilidade artística de apontar as contradições e conduzir o grupo a uma possível finalização consensual.

A proposta de nos ocuparmos, assim, de diferentes linguagens é justificada pela ideia de que as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, um redimensionamento de problemas teóricos para estarmos pensando a própria relação da história com essas linguagens. A linguagem é entendida como forma de luta e forma de dominação apresentando situações-limite, momentos de tensão e fortes possibilidades críticas. (VIEIRA et al., 1991, p. 19).

A escolha, por esse procedimento, permitiu-nos resolver parte das complexidades dessa relação envolvendo

quem produz uma dada linguagem, para quem produz, como produz e quem domina. Tudo isso coloca a questão da luta pelo direito à expressão e da luta dos dominado pelo direito de se apresentar na cena histórica como sujeitos. (VIEIRA et al., 1991, p. 20)

A linguagem é, conforme as autoras, parte constitutiva da identidade social. Assim, a história pensada, à parte da linguagem, traduz-se na separação entre história, linguagem, ideologia, poder e trabalho.

Em alguns aspectos, nossa proposta se destoa das orientações dos autores supracitados, fazendo-se necessários, em síntese, alguns esclarecimentos sobre as adaptações empreendidas e justificadas pelas peculiaridades do estudo no que concerne, essencialmente, ao tempo, formação e atividades laborais do grupo envolvido.

### **2.3 — Do aproveitamento à suspensão dos tempos de RP na PBH**

Nas escolas da Rede municipal de Belo Horizonte, as chamadas Reuniões Pedagógicas Remuneradas não tinham um formato de pautas padronizado. Aconteciam fora do turno de trabalho, não sendo obrigatória a participação das professoras. Esses tempos remunerados limitados em três horas mensais podiam ser cumpridos integralmente em um único dia ou em dois momentos de uma hora e meia cada, independentemente do número de professoras presentes.

Os encontros aconteceram na própria escola, fora do horário de trabalho em tempos de Reuniões Pedagógicas. Foram definidos com o grupo e com a chefia imediata, de acordo com a disponibilidade das professoras e conforme previsto no Artigo 4º da Lei nº 9.815/2010 que institui o Prêmio por Participação e Reunião Pedagógica, regulamentado pelo Decreto de Lei nº 13.914 de 06 de abril de 2010<sup>10</sup>. A regulamentação define o prêmio mensal por participação em reuniões pedagógicas sendo pagos R\$100,00 (cem reais) a professores(as) de 1º e 2º ciclos e R\$80,00 a professores(as) da Educação Infantil, desde que não tenham incorrido em falta(s) justificada(s) ou não no respectivo mês. É imprescindível a apresentação de ata à secretaria, contendo as atividades realizadas e as assinaturas das participantes.

Nas condições em que se efetivavam os encontros com o(s) grupo(s), ou seja, no contraturno de trabalho e, considerando que a maioria das professoras leciona em dois ou mais turnos, avaliamos positivamente o quantitativo de colaboradoras para a efetivação da metodologia desta pesquisa.

A portaria Conjunta da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão — SMPOG/SMED nº 001/2017, de 05 de outubro de 2017, regulamenta as jornadas de trabalho para fins da apuração do registro de ponto eletrônico de frequência. Estabelece no Artigo 8º:

---

<sup>10</sup> Ver Anexo D

Fica **suspensa** a autorização para realização da Reunião Pedagógica, regulamentada pelo Decreto 13.914, de 06 de abril de 2010, até que sejam feitos os ajustes necessários para o cômputo eletrônico do prêmio em folha. (PBH, 2017, grifo nosso).

Essa portaria de suspensão das RP entrou em vigor quando já havíamos cumprido o planejamento da pesquisa de campo, contudo, no último encontro, percebemos a necessidade de nos reunirmos em pelo menos mais um momento para retomada de alguns pontos de discussão.

Diante do imprevisto, suspensão das RPR, sem prejuízo da análise dos dados de que dispúnhamos, esse outro momento se dará após a impressão deste texto, no decorrer do ano letivo de 2018, quando serão também apresentados para o grupo de professoras os primeiros resultados do estudo.

#### **2.4 — Etapas de pesquisa e seleção dos colaboradores**

A apresentação da proposta de estudo aconteceu em um dia sábado quando aconteceria também uma das reuniões de pais planejadas no calendário escolar. O atendimento às famílias se deu em horários diferenciados e se prolongou por mais tempo do que o previsto, e isso não nos permitiu reunir todos(as) os(as) professores(as) da escola, portanto, conseguimos agrupar somente professoras do prédio sede, do turno da manhã. Isso dispensou a utilização de outro critério de seleção de colaboradores(as).

Os questionários não retornaram totalmente e apreendemos com os respondidos quem seriam os(as) interessados(as) em participar das discussões, já que nossa presença na escola minimizaria o fator esquecimento.

Os questionários direcionaram as escolhas dos “provocadores” das discussões, porém, não figurou como condição para participação nos encontros.

A pesquisa de natureza qualitativa se efetivou da seguinte forma:

- **Primeira etapa:** Pesquisa bibliográfica inicial (este procedimento se prolongou até a última etapa da pesquisa);
- **Segunda etapa:** Elaboração de documentos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG — COEP<sup>11</sup> para pesquisas com seres humanos;

---

<sup>11</sup> Apêndices A a H

- **Terceira etapa:** Início dos trabalhos de campo: entrega de questionários versando sobre o perfil profissional e temas de interesse dentro da temática racial e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE.

O tempo de resposta foi determinante quando da elaboração das questões dos questionários. Sabíamos, de antemão, e até preferíamos que fossem respondidos nos horários de ACPAT. O fato de conhecer e trabalhar com o grupo permitiu um melhor direcionamento das perguntas de modo a atingir os objetivos a que nos propomos. Detalhes da construção do questionário:

- Delimitamos em frente e verso apenas;
- Fora o cabeçalho, apenas questões curtas de múltipla escolha;
- Nesse instrumento, não garantimos o anonimato, pois a autodeclaração racial era um dado importante na pesquisa, diferentemente das etapas posteriores.

Os questionários contendo questões fechadas foram distribuídos para professoras, pedagogas e gestoras do turno da manhã (havia um professor no grupo, mas o questionário entregue a ele não retornou).

Recolhidos os questionários, análise das análises das respostas colhidas, elaboramos os roteiros de cada um dos encontros; a carta convite aos colaboradores/as; os detonadores das discussões e recursos midiáticos (vídeos, documentários, entrevistas, músicas) a serem utilizados na formação.

Posteriormente, as professoras convidadas que confirmaram sua participação nos encontros, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), foram tomados como colaboradores da pesquisa nos Grupos de Discussão.

- **Quarta etapa:** análise dos questionários, redimensionamento dos encontros e temas, seleção dos provocadores (mídias, textos, músicas).

Na escolha das mídias alguns cuidados foram essenciais. O primeiro combina o acesso e o tempo. As produções deveriam ter no máximo, cinco minutos e acesso fácil. Isso facilita visualizações posteriores.

O segundo é que deveríamos manter uma relação entre os encontros e os objetivos da pesquisa, porém não definimos uma sequência, pois o grupo não seria fixo.

Definidos esses fatores, prosseguimos com o levantamento bibliográfico incluindo as mídias, o que vem sendo feito desde o início da pesquisa, tendo em vista que o foco foi se refinando ao longo do processo metodológico.

A lista selecionada a *priori* também não é fixa, poderia ser chamada “seleção de referência”, pois estaria aberta às sugestões do grupo, desde que estivessem de acordo com a proposta da pesquisa.

- **Quinta etapa:** Efetivação dos encontros e transcrição dos depoimentos coletados.

A ideia inicial era de realização de seis encontros. Entretanto, no decorrer do processo percebemos que quatro ou cinco encontros com duração média de duas horas e meia cada um seriam suficientes para o alcance dos objetivos.

A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi o requisito para a participação nos encontros devido à gravação e filmagem, com garantia do anonimato, sendo que a cada início de nova reunião as pessoas presentes eram informadas sobre este procedimento.

Os nomes fictícios de origem africana foram escolhidos mediante pesquisa na internet.

Além da impossibilidade de estender o convite a todos os professores, a baixa adesão às RP's no formato em que era autorizada pela PBH, ou seja, fora do horário de trabalho, por si só, foi outro critério de seleção.

Os provocadores incluíram produções curtas (filmes e depoimentos), palestras, livro didático e música, selecionados em função das demandas do grupo apontadas nos questionários e associadas aos registros e anotações advindas de observações do contexto cotidiano e mesmo no decorrer dos encontros.

Inicialmente, tínhamos delineadas questões-tema em torno das quais prosseguiríamos com as discussões. Seriam questões mais abrangentes que envolvessem a questão da diáspora africana e os desdobramentos dela na constituição da sociedade brasileira. Entretanto, as respostas auferidas no questionário apontavam para outro rumo: intervenções assertivas nas situações de discriminação. Esse foi o norteador das discussões que nos permitiu adentrar as relações raciais de forma muito abrangente a partir dos relatos e experiências vivenciadas pelas professoras.

O “espaço de fala” é aberto em cada encontro com a reapresentação sucinta da proposta; caso não ocorram intervenções, lançamos os provocadores previamente selecionados para dar início às discussões. O recolhimento dos questionários se deu até o primeiro encontro visando impedir que as discussões pudessem de alguma forma influenciar nas respostas escritas.

## 2.5 — Desafios metodológicos

Tanto a seleção dos provocadores (vídeos, textos e imagens) quanto a nossa intervenção pautaram-se na ideia de constituirmos um grupo em formação e aprendizagem no qual nos diferenciássemos pela função de mediadora e, no mais, compartilhássemos das mesmas angústias e, muitas vezes, das mesmas dúvidas tal qual nossos pares.

Apesar de terem sido planejados para que acontecessem na escola, os encontros aconteceriam fora do horário de trabalho. E diferentemente de outras incursões metodológicas, não iríamos ao encontro das participantes da pesquisa, estaríamos *in loco*, aguardando o retorno das colaboradoras depois de terem cumprido suas jornadas diárias complementares (em outra escola ou em casa). Mesmo sabendo do esforço a ser empreendido, acreditávamos no desejo de colaborar e aprender que as movia.

Nossas maiores expectativas e desafios se concentraram no primeiro encontro. Seria o “termômetro” da escolha metodológica, o momento de convencimento, de persuasão das professoras para que retornassem e para que incentivassem outras professoras a participarem do próximo encontro. Além disso, elas poderiam preferir se organizar em outra data que lhes fosse pertinente para reunião pedagógica, inclusive para tratarem de alguma outra questão.

Trabalhamos com a ideia de que se uma ou duas professoras comparecessem, seria não o ideal, mas possível prosseguir com as discussões, mas sem pelo menos um interlocutor, não se estabeleceria a troca.

Nossos *feedbacks* estavam implícitos no envolvimento de cada uma das colaboradoras nas discussões, como também nas práticas pedagógicas, nas falas e nas demandas que elas trariam para o grupo nos demais encontros.

Reconhecemos, portanto, o risco de termos que alterar não só os procedimentos metodológicos, mas também os objetivos que traçamos inicialmente e que só seriam alcançados com elas, as professoras.

Os capítulos que se seguem demonstram que conseguimos implementar a metodologia como nos propusemos.

Foram respondidos 24 questionários. Sendo 19 de profissionais atuantes no prédio sede onde há 23 docentes.

O questionário foi utilizado como instrumento auxiliar para direcionamento dos encontros, mas não se configurou como requisito para participação nos demais procedimentos metodológicos. Dessa forma, abrimos os encontros para respondentes e não respondentes.

Dentre os respondentes, 15 participaram de pelo menos um dos encontros, sendo quatro com formação específica, oito pedagogas e diretora, vice-diretora, coordenadora, além de uma única professora do turno tarde com formação em matemática, não respondente, totalizando 16 pessoas. Houve, portanto, adesão parcial ou integral de 65% das pessoas oficialmente convidadas. Esses dados foram sintetizados na tabela T2.1 a seguir.

Total de questionários respondidos	Total de questionários respondidos Sede	Total de questionários respondidos Anexo	Total de participantes em pelo menos um encontro Sede	Total de participantes em pelo menos um encontro Anexo
24	19	5	16	0

Tabela T2.1 — Consolidado de questionários

## 2.6 — Organização dos encontros

Contávamos com pelo menos um encontro a cada mês, entre março e julho de 2017, desde que não perdêssemos prioridade para outra atividade da coordenação e/ou direção nem interferíssemos no funcionamento da escola.

Embora não compartilhássemos da ideia de que as professoras participantes estivessem interessadas, unicamente, no prêmio em espécie, o valor de R\$100,00 era um incentivo concedido a docentes com frequência integral durante o mês e que participassem da reunião pedagógica, conforme previsto no Decreto nº 13.914 de 2010. Se, por ventura, faltassem ao trabalho não fariam jus à quantia, o que seria um incentivo a menos para estarem presentes.

Optamos por tempos de três horas seguidas, sendo duas efetivamente reservadas para as discussões e uma para organização da sala e dos equipamentos necessários (computador, projetor, som e gravador).

Os procedimentos para aplicação da técnica do GD foram observados, entretanto, as sequências deveriam ser iniciadas e finalizadas a cada encontro. Com isso, as professoras não ficariam condicionadas a participar de todos os momentos e nenhuma deixaria de participar de um por não ter comparecido no anterior.

Mesmo no segundo dia, quando utilizamos fichas recortadas do primeiro encontro, cuidamos para que não houvesse comprometimento do processo.

Selecionamos previamente textos, músicas e vídeos como provocadores das discussões e outros vieram a compor o quadro de acordo com a demanda do grupo.

O número de participantes em cada um dos grupos variou entre cinco e dez pessoas e, de modo geral, as professoras não demonstravam ansiedade pelo encerramento das atividades (o tempo de discussões parecia sempre insuficiente, isso nos soava bem).

Houve interferência mínima nas discussões; as experiências se deram numa perspectiva de abertura dialógica na qual buscamos satisfazer os objetivos propostos.

## **2.7 — Os provocadores das discussões**

A ideia de trabalhar com as professoras na educação, de trazer a proposta, de discutir com elas as relações raciais e de acompanhar o cotidiano da escola, durante e depois de concluído o trabalho investigativo, ao mesmo tempo com a proposta de promover mudanças de comportamento, certamente traria dois principais riscos. O primeiro de tendermos em grande medida para um lado em decorrência da nossa vivência no campo de estudo e das nossas subjetividades (experiências que nos atravessam) e o segundo de dispersão da temática, devido aos diversos fatores que nos aproximam dos sujeitos da pesquisa.

Por outro lado, contávamos com a confiança e empatia do grupo e compartilhávamos das mesmas dificuldades no exercício da docência: cada uma de nós empreendemos esforços em alguma medida para participar da formação fora dos horários de trabalho.

Fazer parte do grupo nos permite não só avaliar o processo e as consequências imediatas da pesquisa no contexto escolar, mas também acompanhar as intervenções e como serão dirimidos os conflitos. Esperamos estender para outros sujeitos nossas experiências, agregando pessoas e conhecimento no estabelecimento das diretrizes que pretendemos seguir em função da promoção da educação nas diversidades.

Temos também a expectativa de colaborar para novas abordagens acadêmicas no sentido de construir conhecimentos aplicáveis e conectados com os campos de conhecimento escolar.

Alguns vídeos do nosso acervo foram chamados a contribuir nas elucidações e reflexões sobre conceitos indispensáveis à formação. Esse material foi analisado considerando dois fatores fundamentais: pertinência com a temática e do tempo de duração.

A análise e fichamento dos vídeos permitiram-nos utilizá-los em conformidade com as discussões. Com isso, não elaboramos uma sequência fechada, utilizávamos um ou outro de acordo com a pertinência e dinâmica de cada uma das reuniões.

No quadro a seguir apresentamos os vídeos utilizados em alguns dos encontros. O objetivo desse procedimento é elucidar algumas das questões levantadas pelas professoras e também dar margem a outras discussões, reflexões e mudanças conceituais.

<b>Vídeo</b>	<b>Categoria</b>	<b>Temática</b>	<b>Duração</b>
<b>Chega de fingir que é normal – Campanha contra o racismo do Governo do Paraná</b>	Palestra-informativo	Preconceito racial	2 minutos
<b>Misoginia é um defeito moral e filosófico – Leandro Karnal</b>	Palestra-informativo	Diversos tipos de preconceito	2 minutos
<b>Ninguém nasce racista – Criança Esperança</b>	Curta-metragem – drama	Racismo	4 minutos
<b>Todo mundo odeia o Chris: Senhorita Morello</b>	Curta-metragem – descontração	Discriminação racial, racismo e preconceito	1 min e 36 segundos
<b>Todo mundo odeia o Chris: partes racistas</b>	Curta-metragem – descontração	Discriminação racial, preconceito e racismo	2 minutos e 47 segundos
<b>Coisas que as negras estão cansadas de ouvir</b>	Curta-metragem – descontração	Estereótipos	3 minutos
<b>Preconceito em sala de aula – Leandro Karnal</b>	Palestra	Conceito de “verdade” e preconceitos, filosofia.	13 minutos e 56 segundos
<b>Etnias humanas</b>	Curta-metragem-informativo	Preconceito	4 minutos e 46 segundos
<b>Ubuntu pra você! Filosofia Africana</b>	Informativo	Cultura, filosofia	5 minutos e 14 segundos

Q 2.2 – Vídeos utilizados em alguns encontros

Os elementos e procedimentos imbricados na rotina escolar também foram usados como provocadores para as discussões e aparecem descritos no capítulo 4.

## CAPÍTULO 3 — APRESENTAÇÃO DAS COLABORADORAS E DO CAMPO DE PESQUISA

O questionário formulado para coleta de dados nos permitiu traçar, além do perfil das professoras quanto à formação acadêmica e autodeclaração racial, os assuntos de maior interesse a serem levados para as discussões e outras questões relacionadas ao tema.

### 3.1 — Caracterização do grupo e apanhado de participações nos encontros

Colaboradora	ADR	Graduação	AEF	EA	1° EN	2° EN	3° EN	4° EN
Abayomi	branca	Biologia	6°	N	N	N	S	N
Amana	parda	Pedagogia/ Fisioterapia	5°	S	N	S	N	S
Amira	branca	Pedagogia	3°	S	S	N	S	S
Aisha	parda	Pedagoga	3°	N	S	N	S	N
Areta	parda	História	6°	S	S	N	S	N
Dalila*	preta	Pedagogia	Não regente	S	S	N	N	N
Hanna	parda	Pedagogia	Não regente	N	N	S	S	S
Jamila	branca	Educação Física	3° ao 6°	S	N	N	S	S
Janna	parda	Matemática	Não regente	S	N	S	N	S
Jasira*	preta	Pedagogia	5°	S	S	S	N	S
Karima	preta	Pedagogia	Não regente	S	S	N	S	S
Lila	preta	Pedagogia	3° ao 5°	S	N	S	S	S
Latifa	branca	Geografia	Não regente	N	N	N	S	N
Mandisa	parda	Pedagogia Letras	5°	S	S	S	S	S
Serafina	branca	Pedagogia	5°	S	N	S	N	N
Zarifa*	preta	Matemática	7°	N	S	N	N	N
Total (SIM)	-	-	-	11	8	7	10	9

#### Q3.1 – Caracterização do grupo

\*Não responderam ao questionário. Dados preenchidos foram obtidos por informação verbal, no decorrer da pesquisa.

Significado das abreviações:

ADR- autodeclaração racial

AEF- ano do ensino fundamental em que leciona

EA- participação no encontro de apresentação (S – sim / N – não)

EN- participação no encontro (S – sim / N – não)

A maioria das professoras colaboradoras do estudo possui formação em Pedagogia. É preciso ressaltar que esse dado tem relação com a organização de alunos por turno, ano e ciclo, sendo que para a ocupação de cargos públicos de professor municipal de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental<sup>12</sup> a graduação em Pedagogia é qualificação mínima exigida.

As professoras com formação em área específica têm a licenciatura e atuam no 6º ano, última etapa do segundo ciclo.

### 3.2 — Análise de dados coletados por questionários

#### Formação acadêmica

Graduação	Especialização	Mestrado
11	9	4

T3.1 – Formação acadêmica

Dentre as professoras que participaram da pesquisa, mais da metade possui formação acadêmica superior à graduação, com especialização e/ou mestrado.

Esses dados reforçam nossa tese de que a formação continuada e aperfeiçoamentos são importantes elementos para a conscientização e busca por outros conhecimentos nas diversas áreas do saber.

#### Possui alguma formação em temática racial

Sim	Não
14	10

T3.2 – Formação na temática racial

Em termos de contato com a temática racial, mais da metade das professoras participantes têm alguma formação específica. Por isso inferimos que, se mantida essa média nas escolas da rede, outras questões ou o modelo de formação oferecido contribuiriam para a não efetivação da Lei nº 10.639/03.

<sup>12</sup> O Ensino Fundamental tem início no 1º ano e vai até o 9º ano. Em Belo Horizonte, os nove anos do Ensino Fundamental são divididos em ciclos: O 1º ciclo compreende os três primeiros anos (1º ao 3º), o 2º ciclo, os três anos seguintes (4º ao 6º) e o 3º ciclo compõe-se dos três últimos anos dessa etapa de ensino (7º ao 9º). (BRASIL, 2014)

### Autodeclaração racial

	Preta	Branca	Parda
T3.3 – Declaração racial	2	9	13

Dentre as representantes do grupo de participantes que responderam os questionários, 62,5% se autodeclararam negras (pretas ou pardas) de acordo com os critérios do IBGE e 37,5 das professoras se autodeclararam brancas. Comparando esses números com os fornecidos pelo SGE em relação aos estudantes (ver pesquisa de Robertson Saraiva e dados da tabela T3.11), concluímos que na escola há duas vezes mais professoras pretas ou pardas do que alunos(as).

### Abordagens sobre a História Africana e Afro-brasileira (os entrevistados marcaram mais de uma opção)

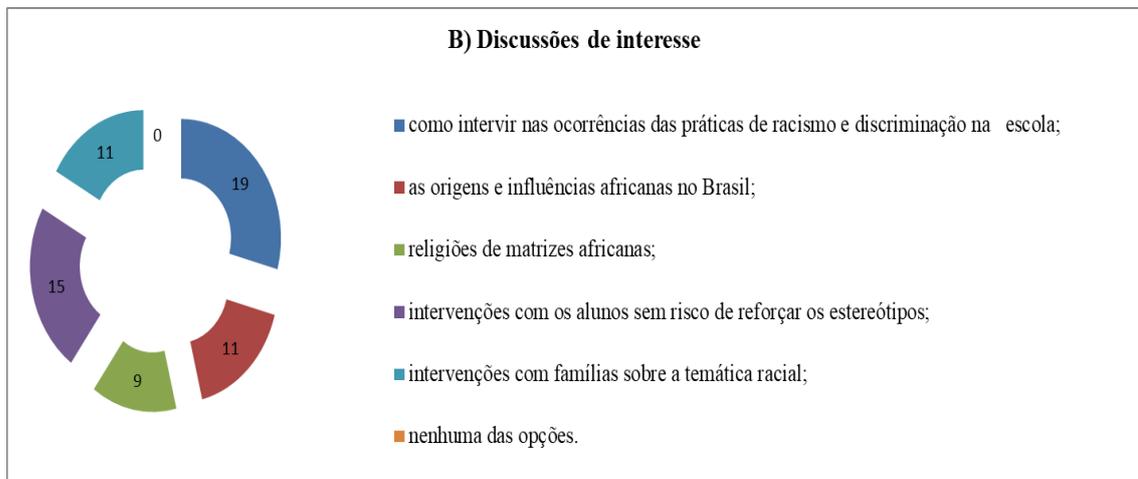
Trabalha os conteúdos em suas aulas como parte do planejamento	16
Considera importante a introdução da temática nos currículos oficiais da Educação	18
Não trabalhou ainda, mas gostaria de trabalhar em suas aulas	5
Sente-se inseguro(a) para abordar o conteúdo	2
Já trabalhou, mas não gostaria de trabalhar novamente	0
Acha desnecessária a abordagem como conteúdo curricular	1

T3.4 – Abordagens sobre História Africana e Afro-brasileira

Nessa abordagem, percebe-se que 75% das professoras entrevistadas consideram importante a introdução da temática nos currículos oficiais da Educação, contra 4% que acha desnecessária a abordagem como conteúdo curricular. Percebe-se também que, 66% das professoras trabalham os conteúdos em suas aulas como parte do planejamento, contra 21% que ainda não trabalhou o tema, mas gostaria de trabalhar em suas aulas. Nessa mesma linha de raciocínio, tem-se que 8% sente-se inseguro(a) para abordar o conteúdo e nenhuma das que trabalharam se recusariam a trabalhar novamente.

Surpreendemo-nos com ao fato de que apenas duas das professoras se consideram inseguras para abordar o conteúdo. Esperamos que o nosso estudo tenha ampliado nível de segurança de cada uma das professoras que se sentiam capacitadas para realizar a abordagem, antes da nossa intervenção.

### Discussões de interesse (os entrevistados marcaram mais de uma opção)



G3.1 – Discussões de interesse

Como intervir nas ocorrências das práticas de racismo e discriminação na escola	19
As origens e influências africanas no Brasil	11
Religiões de matrizes africanas	9
Intervenções com os alunos sem risco de reforçar os estereótipos	15
Intervenções com famílias sobre a temática racial	11
Nenhuma das opções	0

T3.5 – Discussões de interesse

Essa questão abordou o interesse dos entrevistados em discutir assuntos específicos da temática racial. Percebe-se que o tema de maior interesse dentre as entrevistadas induziu 79% delas a escolher como intervir nas ocorrências das práticas de racismo e discriminação no âmbito escola. Em segundo lugar, tem-se que 62% das entrevistadas se interessavam por intervenções com os alunos sem risco de reforçar os estereótipos. Em terceiro lugar, ficaram dois temas: as origens e influências africanas no Brasil e intervenções com famílias sobre a temática racial, cada tema arrebatando o interesse de 46% das entrevistadas. Em quarto lugar decorre o tema: religiões de matrizes africanas com 37% das professoras assinalando interesses, o que também se pode considerar um tema de relevante interesse, levando-se em conta o quantitativo de entrevistadas. Por fim, nenhuma das entrevistadas se absteve dos temas propostos, visto que o item “nenhuma das opções” não teve nenhuma marcação.

Infere-se das respostas um dado de extrema relevância: apesar de sentirem seguras para abordar a temática racial em sala de aula, boa parte das docentes não se considera preparadas para intervir com os alunos e as famílias sem o risco de reforçar os estereótipos. É uma sugestão de formação mais ampla para professores(as).

### Conhecimento sobre ações efetivas de combate ao racismo em escolas da PBH

Sim	Não
14	10

T3.6 – Conhecimento sobre ações de combate ao racismo PBH

Nesse tema foi abordado se o entrevistado conhece ações efetivas de combate ao racismo em escolas da PBH. Tem-se que 58% das entrevistadas conhecem essas ações nas escolas da PBH contra 42% que dizem desconhecer tais ações.

Esses dados confirmam, categoricamente, os que versam sobre “Formação na temática racial” na Tabela T3.2.

### Respeito às diferenças raciais na EMJMH

Sim	Não	Não respondeu
6	17	1

T3.7 – Respeito às diferenças raciais na EMJMH

Pela tabela T3.7 pode-se perceber que 71% dos entrevistados não acreditam que o respeito às diferenças raciais já tenha se consolidado na EMJMH.

### Se já presenciou racismo, discriminação e preconceito na EMJMH

Sim	Não
16	8

T3.8 – Se já presenciou racismo, discriminação e preconceito na EMJMH

Esse tema demonstra, na vivência escolar da EMJMH práticas de racismo, discriminação e preconceito racial. Questionando se o docente já presenciou essas práticas, 66% dos entrevistados afirmam ter presenciado tais práticas.

As tabelas T3.7 e T3.8 nos apresentam dados que se complementam informando-nos de que na E.M.J.M.H são constantes as ocorrências de práticas de racismo, logo o respeito às diferenças raciais ainda não se consolidou.

Esses dados são problemáticos: se há ocorrências de racismo na escola, elas devem ser tratadas e denunciadas, o racismo é crime previsto em lei.

### Relação entre a condição social e o pertencimento racial

Sim	Não
20	3

T3.9 – Relação entre condição social e pertencimento racial

Essa abordagem dispõe-se a demonstrar a percepção dos entrevistados sobre a relação da condição social e o pertencimento racial do indivíduo no Brasil. 87% dos entrevistados afirmaram que percebem a relação direta entre pertencimento racial e condição social do cidadão brasileiro.

Como destacamos no início, de acordo com os resultados das pesquisas do IBGE, Flacso, Ipea, FJP, há estreita relação entre raça e condição social. Negros têm menor possibilidade de mobilidade social, têm menor nível de escolaridade, menores salários. Para além da pesquisa, destacamos que o olhar, por menos investigativo que seja, evidencia que no sistema penitenciário, por exemplo, o número de jovens negros encarcerados é muito maior que jovens brancos; por outro lado, os altos postos de trabalho do governo são ocupados por brancos, e majoritariamente homens...

### 3.3 — O local de trabalho – *locus* da pesquisa

A necessidade de trabalhar a questão das relações raciais é evidenciada nas práticas corriqueiras da escola. As falas “perigosas” proferidas “sem intenção” preconceituosa nos levou à definição do local onde se realizaria a pesquisa.

A execução da parte metodológica do trabalho, com o grupo de formação, aconteceu na Escola Municipal José Madureira Horta, uma das quinze escolas integrantes da Regional Pampulha em Belo Horizonte, que é composta também por nove Unidades de Educação Infantil – UMEIs.

A instituição, inaugurada em 1971 conforme Decreto nº 1991, foi nomeada como Grupo Escolar José Madureira Horta. Na década de 1990, adquiriu-se o imóvel de frente para ampliação da capacidade de atendimento a estudantes dos bairros Santa Amélia, Santa Mônica, Copacabana e Vila do Índio (em parte já revitalizada), passando a ser uma Escola Municipal de Ensino Fundamental com um prédio sede e um anexo.

Atualmente, a instituição mantém a seguinte organização física:

- Prédio anexo – manhã e tarde – alunos e alunas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental;
- Prédio sede – manhã – alunos e alunas de primeiro ao sexto ano do ensino fundamental;
- Prédio sede – tarde – alunos e alunas do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Na sede, há espaços de uso comum dos dois grupos de professores/as e alunos/as (a quadra esportiva, a biblioteca, a sala multimeios e a sala de informática). Contudo as demandas da escola acabam sendo atendidas de forma independente, em cada um dos recintos.

A sala de informática tem a maioria dos horários reservados para alunos(as) da Escola Integrada. Isso significa que os demais estudantes tem acesso reduzido às atividades com uso de computadores.

A quantidade de alunos, pelo critério cor/raça, não é enfatizado neste estudo por dois motivos principais:

O primeiro diz respeito à constatação de Robertson Saraiva (2014), pesquisador do Núcleo de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação — SMED, de que os responsáveis pelas matrículas dos alunos tendem a aproximá-los da parte mais tênue da linha de cor. Nesse sentido, os dados disponíveis nas pesquisas são importantes para direcionar as análises, mas com as devidas ressalvas.

Além disso, a intervenção visou alcançar o conjunto de docentes para discutirmos as relações raciais na escola e isso diz respeito a todo e qualquer pessoa, independentemente da cor e pele. Trata-se, portanto, de problematizar as relações sociais sobre as quais se estrutura o racismo brasileiro.

Todas as professoras colaboradoras da pesquisa são lotadas no prédio sede, turno manhã. Uma delas possui dois Boletins de Matrícula – BM's<sup>13</sup> (dois cargos em turnos diferentes de trabalho em escolas), um em cada prédio, outra é professora efetiva também na rede municipal de Contagem/MG e, algumas das demais cumprem regime de dobra de jornada<sup>14</sup> em outras escolas da rede municipal de BH.

Na regência de turmas do prédio sede, manhã, somos atualmente 18 professoras no total, seis possuem formação em áreas específicas: Educação Física (atua em turmas de 3º ao

<sup>13</sup> Identidade funcional. Refere-se ao número oferecido ao trabalhador, quando este ingressa na organização pública. No caso da Prefeitura de Belo Horizonte, este número se restringe aos órgãos da Administração Direta. Informação da Internet. Acesso em: 09 de janeiro de 2018.

<sup>14</sup> Refere-se à atuação por tempo determinado na mesma escola de lotação ou em outra escola da rede municipal para substituir outra docente (em outro turno de trabalho) em caso de férias prêmio, licença médica ou participação em cursos, de acordo como estabelecido em Lei.

6º ano), Inglês (atua em turmas de 5º e 6º anos) Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática (atuam no 6º ano). Outras 12 professoras (mulheres) com formação em pedagogia ministram conteúdos diversos (em turmas do 3º ao 5º ano), uma delas cumpre regime de dobra de jornada. Outras cinco professoras não atuam em sala de aula, sendo uma diretora, uma vice, uma coordenadora e duas com laudo médico.

A (des)organização de tempos escolares não prevê encontros entre os pares e isso minimiza as possibilidades de desenvolvimento de projetos abrangentes com participação da comunidade escolar como um todo. Assim, alunos e famílias demonstram certo desconforto quando há o remanejamento do prédio anexo para a sede em virtude de ajustamento ciclo/ano na medida em que os estudantes avançam nos estudos.

A dinâmica escolar e as frequentes justificativas de indisponibilidade de tempo das famílias e, por vezes, da escola, dificultam a organização de encontros entre as partes. As convocações emitidas aos responsáveis nem sempre são atendidas e são raros os casos em que as iniciativas de contato partem dessa via. Normalmente, os responsáveis pelos alunos/as são convocados pela coordenação pedagógica e/ou professores(as) para tratar de questões referentes à “vida escolar” do(a) aluno(a).

As ocorrências que demandam um trabalho conjunto entre aluno/a, família e escola acabam interrompidas já na primeira abordagem, sendo, por vezes, retomadas devido a algum outro fato. A interrupção do contato com as famílias acentua a descrença dos seguimentos envolvidos sobre a efetividade do procedimento pedagógico ao se encerrar sem uma sequência de intervenções e sem um desfecho.

As questões aqui levantadas têm estreita relação com o nosso estudo, mesmo porque, os “alunos-problema”, cujos responsáveis costumam ser convocados, são em grande parte pardos ou pretos e pobres. Essa observação, nesta ocasião, apontada sem dados exatos que possam corroborá-la decorre do período de trabalho na função de coordenadora de apoio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e de professora substituta<sup>15</sup>.

Muitos dos alunos matriculados residiam em um aglomerado próximo que recentemente foi incorporado ao programa “Vila Viva” da PBH. As famílias, obrigadas a sair do local, foram indenizadas. Muitas se mudaram para locais distantes, para bairros mais afastados, até para outras cidades. Com isso, a escola perdeu contingente, processo que tende a se inverter, devido a dois fatores principais. Primeiro, a construção de um conjunto de prédios para habitação popular por meio de um programa do governo municipal; e segundo, o

---

<sup>15</sup> Professora que substitui as faltas de outra professora e transita por todas as salas, a ministrar todos os conteúdos, ou apoia à coordenação em assuntos diversos.

aumento de número de matrículas de estudantes oriundos de outras escolas públicas e particulares, fato inclusive já percebido nos registros da secretaria.

O número de turmas/alunos por ano matriculados no prédio sede é configurado conforme descrevemos na tabela T3.10.

### Número de alunos por ano/ciclo na EMJMH

Ano	3ºA	4ºA	5ºA	6ºA	Total
Total de turmas	1	5	4	4	14
Total de alunos(as)	26	155	121	119	421

T3.10 – Número de alunos por ano/ciclo - Fonte– SGE/E.M.J.M.H, 2017

O panorama revela um quadro bastante diversificado, racialmente, entre alunos brancos e negros (pretos e pardos). Segundo o levantamento de Saraiva (2016)<sup>16</sup>, considerando os critérios raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e dados do Sistema de Gestão Escolar — SGE — da escola, em julho de 2016, os percentuais de alunos/as brancos, pretos, e pardos correspondem, respectivamente a de 45%, 4%, e 41% (declaração dos responsáveis pela matrícula), como exemplo a tabela T3.10 referente a EMJMH. O apanhado geral das escolas da rede de ensino de BH mostra índices de 29% de brancos e 71% de negros (pardos e pretos), segundo Saraiva. As análises dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa aplicadas em alunos/as do final do 3º ano — PROALFA<sup>17</sup> — e do 5º e 9º ano — PROVA BRASIL<sup>18</sup> —, na E.M.J.M.H, o rendimento escolar dos estudantes negros é inferior ao dos/as que são declarados/as brancos/as. Saraiva afirma, ainda, que os resultados são consequência de condições desfavoráveis advindas do pertencimento social e racial de alunos negros.

<sup>16</sup> Robertson Saraiva dos Santos em palestra proferida na E.M.J.M.H, BH, em 2016.

<sup>17</sup> O Proalfa é uma avaliação anual e censitária para alunos do 3º ano do Ensino fundamental para avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de Leitura. Mais em: [educacao.mg.gov.br](http://educacao.mg.gov.br)

<sup>18</sup> A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que são utilizados no cálculo do Ideb.

### Declaração racial (dos responsáveis)

	2012	2013	2014	2015	2016
Amarela	4	2	1		4
Branca	613	717	703	689	673
Indígena	5		2		4
Não declarada	7	3	1		1
Parda	659	758	792	798	778
Preta	43	45	61	54	55

T3.11 – Declaração racial (dos responsáveis pelos alunos) – Fonte: E.M.J.M.H - 2016

O rendimento escolar e outros aspectos sociais são objetos da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População — PCERP<sup>19</sup> 2008. O estudo baseado nas categorias de classificação de cor ou raça do IBGE contempla aspectos da identificação de origens étnica e geográfica da população e da percepção da influência da cor ou raça em alguns espaços da vida social e oferecem elementos substanciais para compreensão dessas questões.

#### 3.3.1 — Os “modelos” idealizados socialmente representados na escola

Na E.M.J.M.H. o retorno do recreio era ritualizado. “Plaquinhas” eram mostradas do topo da escada de acesso às salas com intuito de reforçar para os alunos os valores, atitudes e comportamentos condizentes com os princípios éticos e morais perseguidos socialmente pela escola.

As montagens continham recortes de revistas acompanhadas de frases formuladas pela idealizadora dos cartazes, Marini. Apresentamos alguns deles acompanhados por observações sucintas, deixando-os abertos a outras interpretações.

<sup>19</sup>O PCERP engloba estudos em domicílios localizados em cinco estados da Federação: Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e o Distrito Federal, apresentando dados gráficos e tabelas com análise detalhadas, relacionando diversos fatores sociais como pertencimento racial, rendimento escolar e mobilidade, além de conclusões bem aproximadas do apanhado na E.M.J.M.H. no que tange ao cruzamento: rendimento escolar e pertencimento racial, pistas de um problema estrutural da sociedade brasileira.

Para efeitos desse estudo, os números aqui apresentados não foram objeto de análise. Discutimos as relações raciais visando colaborar no processo de igualdade de oportunidades em consonância com as questões pertinentes à instituição social, escola.

CARTAZ 1



A criança negra brinca de forma saudável se estiver sozinha; sobressai uma aluna branca em contraposição à posição de timidez. Cabeça baixa da criança negra que não representa e nem é representada na escola. Há naturalização das desigualdades de oportunidades na disposição em que os protagonistas estão colocados.

CARTAZ 2



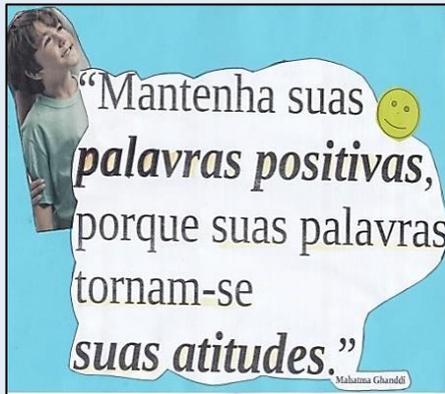
Gente feliz se resume a uma única criança da escola: uma única criança branca!

CARTAZ 3



A escola tem papel fundamental na desconstrução das concepções de que alunos negros são menos capazes. As boas ideias e as atitudes que podem mudar o mundo podem vir de qualquer pessoa, inclusive das negras.

## CARTAZ 4



Infere-se da imagem: crianças brancas têm boas atitudes porque ela só precisa manter as palavras positivas que já fazem parte da sua condição.

## CARTAZ 5



Apesar de brincarem sentados no chão (não o da escola), mais uma vez, as crianças com traços afrodescendentes aparecem de cabeça baixa e não dialogam com o texto. Estão em posição à parte. Esse tipo de montagem contém problemas de representatividade dos sujeitos na medida em que não insere as pessoas no mesmo plano de protagonismo.

## F3.2 – Cartazes escolares 4 e 5

A coordenadora Marini não participou de nenhum dos encontros programados e, no período de coleta de dados por questionário, encontrava-se de licença para tratamento de saúde. Ainda que, mediante certo constrangimento pela sua ausência, foi aludida algumas vezes nas discussões, tendo em vista a sua efetiva participação na organização e concretização dos procedimentos escolares.

As escolhas das imagens podem ter sido direcionadas pelo sistema de produção e marketing de beleza construído e valorizado socialmente nas revistas, não oferecendo na mesma proporção outras opções e situações não pejorativas de pessoas negras.

Porém, nosso olhar crítico nos leva a compartilhar do pensamento de Neusa Santos Souza (1983) de que “a categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes

posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante” (SOUZA, 1983, p. 20). Nossas escolhas são sempre orientadas por nossas concepções ideológicas. Não existe neutralidade em nada do que fazemos, ainda que pensemos o contrário das construções ideológicas, não se descolam as atitudes; nossos atos são tendenciosos e comprometidos com nossas concepções, essa é uma questão intrínseca à nossa análise superficial dos cartazes. Outra apreciação diz respeito ao posicionamento pedagógico e social de quem se relaciona com um público diversificado, seja dentro ou fora da escola, entendendo que, se não há como representar a todos(as) de forma equitativa, uma atitude altruísta indicaria que não se representasse nenhum.

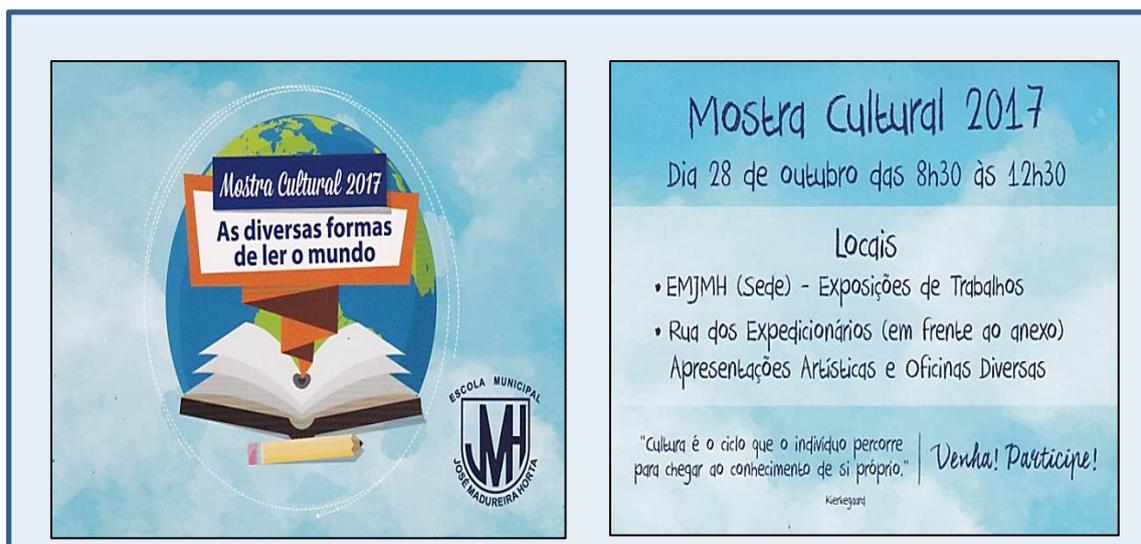
Por uma leitura ingênua ou apressada não chegaríamos a contestar nenhuma das montagens, afinal enfatizam crianças e valores importantes na convivência escolar, porém, ao nos voltarmos para a diversidade, percebemos reproduções propagadas pela cultura hegemônica de valorização da pele branca como modelos a serem copiadas. As imagens selecionadas associam-se fórmulas padronizadas da escola e sociedade, idealizadas e particularizadas, por um lado, mas condizentes com padrões válidos e amplamente reproduzidos nas/pelas instituições sociais.

Questionamos a presença de crianças com outros tipos físicos, inclusive mais representativos da maioria racial nossos alunos e alunas. Ao ser interpelada quanto a disparidade entre os cartazes e a realidade dos alunos da escola, a coordenadora concordou de imediato que havia problemas. Precisamos interpretar essa concordância sabendo que reconhecer uma intervenção equivocada frente a dispositivos legais e relacionais não significa real mudança nas concepções.

### **3.3.2 — Mostra Cultural 2017 – Reforçando estereótipos**

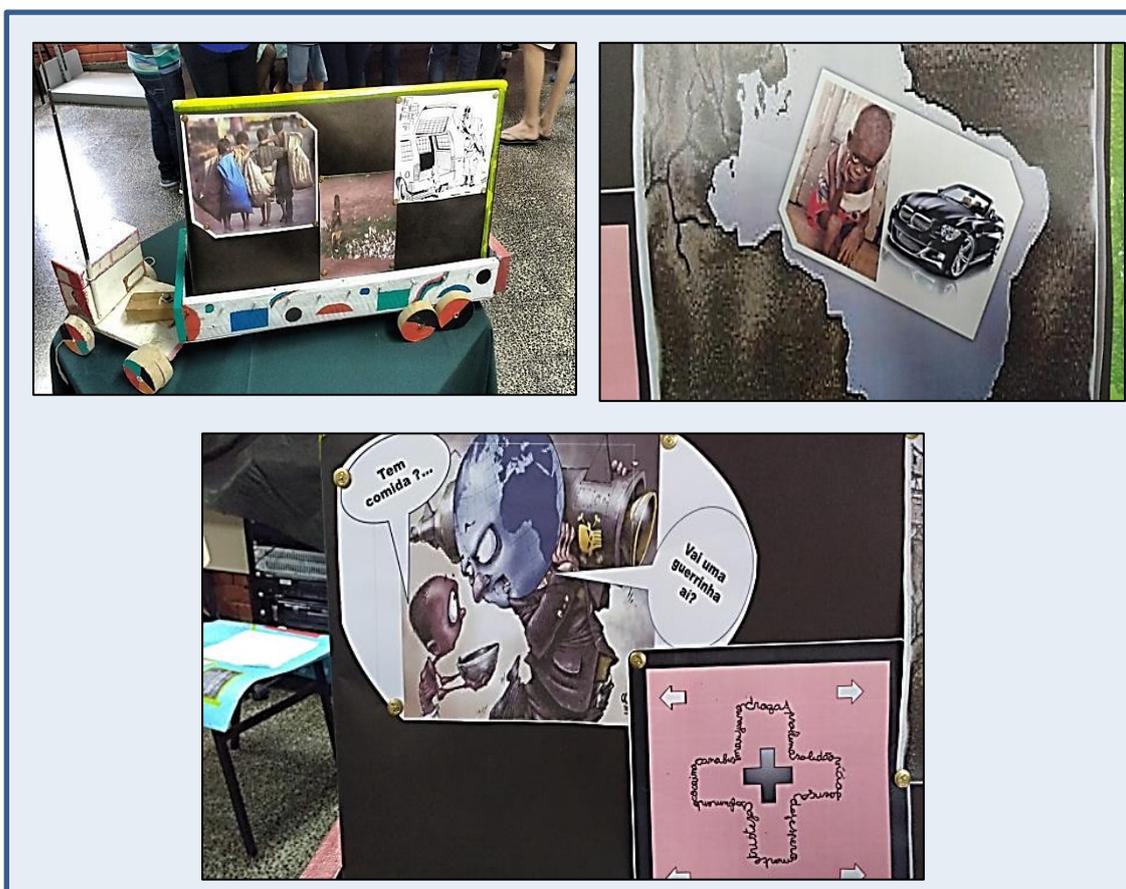
A Feira de Cultura é um evento organizado anualmente na escola para incentivar a participação da comunidade e apresentar os trabalhos produzidos por alunos e professores(as), podendo se caracterizar por mostra de talento com apresentações performáticas ou mostra cultural.

Opta-se por um tema amplo para assegurar mais liberdade e abrangência nas exposições.



F3.3 – Foto do convite da Mostra Cultural 2017

As pessoas da comunidade que estiveram na escola visitando a Mostra Cultural 2017 se depararam com as imagens mostradas a seguir.



F3.4 – Imagens exibidas na Mostra Cultural 2017 — Fotos: Nilma A. A. 28 de Outubro de 2017

Tentamos entender o contexto que justificasse estas imagens bem próximas à porta de acesso à sala de multimeios onde aconteciam as exposições dos trabalhos de alunos e professores. Na ocasião, não encontramos um texto explicativo ou pessoa com quem pudéssemos dialogar sobre a exposição. Ficamos com a primeira impressão.

Ao apreciarmos estas fotografias encontramos uma forma bastante diretiva de “ler o mundo”. Os textos evocam pouca reflexão, enquanto a imagem ocupa o plano principal sem permitir, contudo, interpretações diferenciadas, naturalizam as condições precárias a que estão submetidas crianças negras.

Os impactos negativos da discriminação na autoimagem e na identidade de crianças e jovens negros incitam alguns educadores e educadoras a inserirem em suas aulas atividades destinadas ao fortalecimento das identidades negras dos estudantes. Poucas vezes, no entanto, evidencia-se a necessidade de trabalhar a autoimagem e a identidade de crianças e jovens brancos. (JESUS e REIS, 2014, p. 26)

Conforme representa Aisha

*... Enquanto lá fora eles falam do Brasil só de mulher pelada e samba, aqui também quando se fala da África, a gente sempre remete àquelas crianças com fome e ao espaço dos animais e à pobreza. Ninguém nunca fala numa questão do... ninguém nunca mostra a África do Sul e a diferença que é. Assim, mostrar mesmo a riqueza, a cultura... A visão é de que a África não é só criança morrendo de fome... mas é isso que acaba sendo passado para eles... Então eles acham que tem a questão do negro estar sempre numa situação de precariedade. Também é uma questão da gente começar a repensar para mostrar... (Aisha, 3º encontro)*

As identidades não são definitivamente construídas, não existe um início e um fim pelo que se possa afirmar: “pronto, já tenho uma identidade acabada”. Consoante Jesus e Reis (2014):

É preciso enfatizar que crianças e jovens, negros e brancos, estão em constante processo de construção identitária. Suas identidades são afetadas pelas novas informações, experiências e relações sociais experimentadas ao longo da infância e da juventude. Nesses períodos, portanto, os referenciais identitários aos quais crianças e jovens têm acesso, positivos e negativos, provocam impactos significativos nas imagens que eles constroem de si mesmos e sobre os outros. (JESUS e REIS, 2014, p. 27)

Logo, esse tipo de montagem dissociado do contexto e de objetivos especificados se limita a reforçar, pelas imagens e pelo que representam, as condições desfavorecidas das crianças negras sem problematizá-las ou permitir que sejam colocadas em pauta de discussão como iniciativas de combate a essas mesmas desigualdades.

## **CAPÍTULO 4 — REFERENCIAIS TEÓRICOS EM DIÁLOGO COM OS PROVOCADORES DAS DISCUSSÕES**

A garantia de acesso à escola não solucionou os problemas das desigualdades, mas complexificou consideravelmente as discussões em torno da questão.

Torna-se inevitável a contestação das práticas escolares. Nóvoa (1999) as caracteriza como pobres, “fechadas, numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas”.

No contexto escolar, as práticas sociais de hierarquização e classificação estão presentes nas práticas de intervenção e regulação social como constituintes naturais do processo de escolarização. É nesse espaço que as crianças consolidam os valores que já foram iniciados em casa e nos outros ambientes de socialização. A escola é habitada por corpos e pensamentos, pela voz que luta contra o esquecimento, mas também segundo Pombo (2003),

pelo gosto de toda invenção, ela é a palavra que inscreve no caminho sempre para adiante da condição humana o retorno comovido aos tesouros do passado, mas também o olhar claro e confiante que garante as condições para construir o futuro. (POMBO, 2003, p. 28)

Nessa perspectiva, é preciso construir projetos com intervenções capazes de promover a autoestima e o reconhecimento dos educandos enquanto sujeitos não apenas de desejos e valores, mas com capacidades diversas para se colocarem frente a realidade com novas ideias para as novas relações.

Assim, aproximar a pesquisa da prática docente na educação, por meio de uma ação dialógica que brote da realidade, parece o caminho para reconstrução de um novo modelo de sociedade baseado na justiça e na representação da diversidade como um tesouro da história cultural brasileira.

Dessa forma, as instituições escolares amparadas pelas diretrizes curriculares elegem perfis e características que são consideradas positivas porque se referem normal à identidade, padronizada segundo os critérios de regulação social.

A análise de como está estruturada a sociedade, hoje em dia, e a escola enquanto representação dessa instância evidenciam mudanças que são bastante significativas para um novo reordenamento das condições estabelecidas.

Essas mudanças acontecem de forma lenta, às vezes, pouco satisfatórias. Contudo, fomentam ações dos movimentos sociais para a conquista da equidade de direitos ao priorizar

a crítica e o questionamento de valores e práticas já instituídos, pressionando o Estado para o reconhecimento e valorização da cultura dos grupos excluídos e forçando a elaboração de políticas públicas que objetivam a transformação das relações sociais.

Os movimentos sociais não são apenas agentes, mas também se beneficiam dessas políticas, pois se fortalecem e ganham uma visibilidade maior perante a sociedade a cada nova conquista. Consolidam-se cada vez mais como organizações da sociedade civil que atuam como importantes agentes de mobilização, pois lutam por direitos necessários às novas formas de ser e estar no mundo e também pela efetivação igualitária daqueles direitos já conquistados.

Os processos educacionais imbricados nessas relações (implícitas) devem ter como fundamento a construção de uma cidadania participativa em uma sociedade diversificada a produzir reflexões críticas sobre as bases de reprodução das desigualdades sociais, reconhecendo as diferenças à luz da igualdade. A garantia de que os direitos sejam redefinidos no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas podem atuar proporcionando o desenvolvimento e o crescimento econômico do país.

#### **4.1 — 1º encontro**

##### **4.1.1 — O livro didático: temas e problemas**

<b>Sequência</b>	<b>Objeto provocador</b>	<b>Objetivos</b>
I	Livro didático	Problematizar as linguagens (imagens) dispostas no contexto escolar a partir do livro didático, atentando para o discurso hegemônico ainda presente em alguns exemplares.

Q4.1 – Provocador: Livro didático

Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, alguns dos livros didáticos disponibilizados para os alunos “gratuitamente” são consumíveis e outros são utilizados por três anos consecutivos.

No ano de 2017 nos deparamos com imagens extremamente provocativas em um dos livros adotados para alunos do 4º ano. Trouxemos o debate acerca do tema para as discussões no primeiro encontro com intuito de provocar reflexões sobre o processo de escolha dos livros didáticos, considerando as exposições de linguagens e imagens depreciativas e as consequências desses fatores.

Nas análises dos textos e imagens apresentadas nos livros didáticos, o modelo desumanizante de escravidão prevalente no Brasil deu margem às abordagens teóricas do período. Há de se questionar as possíveis inferências advindas das imagens e dos dizeres textuais no contexto atual quando novos referenciais de pesquisa em áreas de humanidades apontam não só para histórias não contadas, mas também questionam a concepção eurocêntrica presente nos livros didáticos.

Os estudos acerca do tema denunciam certa insistência das editoras em evidenciar imagens<sup>20</sup> que em nada contribuem para a autorrepresentação de estudantes afrodescendentes.

O livro didático é um importante instrumento de apoio ao trabalho docente, um referencial significativo para problematização da temática racial nas escolas. Existem orientações e critérios de aprovação de obras descritos no programa do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD<sup>21</sup> 2016. Por isso, o trouxemos para o nosso debate já no primeiro encontro com o objetivo de problematizar os discursos hegemônicos de edições recentes.

O item 2.1.1. do edital descreve o “Respeito à legislação, diretrizes e às normas relativas ao ensino fundamental” (PNLD, p. 45–46), e afirma que serão excluídas obras didáticas que não obedecerem os estatutos da Constituição Federal e também as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

E de acordo com as orientações do item 2.1.2 quanto ao projeto gráfico, as ilustrações devem:

1. ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
2. ser claras e precisas;
3. retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
4. quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;

---

<sup>20</sup> Anexo F.

<sup>21</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático — PNLD — também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12391&](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&). Acesso em: 02 de janeiro de 2018.

5. estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
6. apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
7. apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço. (PNLD, 2016, p. 49)

Um dos critérios eliminatórios específicos para a área de História, dentre outros fatores, é deixar de estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. Deve, também, apresentar ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação, como desenhos, fotografias, reproduções e pinturas. Deve explorar as múltiplas funções das imagens de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História. É importante estarem acompanhadas de atividades de leituras e interpretação e de interação, sempre que possível, e referenciadas em uma condição de fonte para produção do conhecimento histórico sem anacronismo e voluntarismos. (PNLD, 2016, p. 69–70).

Algumas das professoras se posicionaram diante da provocação para discutirem sobre as imagens dispostas nos livros didáticos ao longo das suas trajetórias enquanto estudantes e/ou enquanto docentes.

Ao considerar a escrita atual menos problemática, Karima evidencia um dos avanços educacionais para superação do racismo nos livros didáticos:

*Eles não têm um texto tão, vamos dizer assim, preconceituoso, já não falam de negros escravos e sim negros escravizados, contextualiza um pouco da resistência do que faziam para manter a cultura deles, para manter a identidade. Talvez as imagens não transpareçam esse texto. (Faltam talvez) algumas legendas, informando quando foi feito, quem é o autor, o que ele quer mostrar... (Karima, 1º encontro)*

Sem desconsiderar a relevância da contextualização dos fatos, questionamos o “apagamento” da presença negra em outros contextos sociais e históricos nos livros didáticos. A composição das frentes de lutas de homens negros ao lado de brancos na Guerra do Paraguai (1864–1870), ainda que em condições adversas é um exemplo emblemático na história do país.

O espaçamento temporal e espacial das publicações do professor André Toral (1995) — USP/Brasil — e de Hendri Kraay (2016) — University of Calgary/Canadá — evidencia a importância de mencionar o fato para que as fontes de pesquisa sejam ampliadas. Os pesquisadores discorrem sobre a questão e, conforme Kraay, apesar das controvérsias entre os historiadores, existem indícios do recrutamento de escravos para lutar contra as forças

portuguesas junto aos patriotas entre 1822 e 1823, numa região de grande concentração de engenhos do recôncavo baiano. O conflito que abalou a escravidão local é permeado por contradições notáveis inseridas na literatura sobre esse recrutamento de escravos e tem recebido pouca atenção acadêmica, observa Kraay (2016).

Apesar da consideração da professora Mandisa de que “*o problema é que a imagem de que nós dispomos foi feita em uma época em que havia aquela condição...*”, insistimos na necessidade de explicitação de outras possíveis condições não consideradas nos exemplares.

De acordo com Negrão (1987) vislumbra-se nas produções didáticas a aproximação entre a Literatura Infantil e a Arte, mas há conseqüentemente um distanciamento da pedagogia. Nesse ínterim a produção de literatura didática e paradidática do autor adulto branco é direcionada para as crianças brancas de classe média, não só como modelo de deterioração da imagem do negro, mas também como instrumento de interlocução direta com o aluno branco.

Exclui-se do processo de comunicação a criança negra com seus desejos e vivências. Na literatura produzida para “falar” com crianças brancas reside a dualidade desigual-igual em que, por um mesmo texto, as representações discriminatórias de personagens coexistem em discursos igualitários veiculadores do preconceito. (NEGRÃO, 1987).

De acordo com Sueli Carneiro (2002), a educação é uma das áreas com maior número de experiências concretas e produção teórica no escopo de trabalhos concretizados e efetivados pelo movimento negro contemporâneo.

A partir da década de 1980, surgiram os estudos teóricos e ações no campo da educação que denunciavam o caráter racista dos livros didáticos e do currículo escolar, porém poucas mudanças ocorreram nas entrelinhas do discurso hegemônico que trazem os livros disponíveis no mercado editorial.

Em geral, as denúncias apontam para os estereótipos e a subalternização de indivíduos negros que afetam a formação de crianças e adolescentes negros e brancos, comprometendo a autoestima dos negros e as relações estabelecidas entre os grupos.

Bonzatto (2011) salienta que

A imagem do negro é construída e utilizada nos livros didáticos com o objetivo de manter vastas camadas da população a se reconhecerem como vítimas históricas potenciais, sustentando um conceito homogeneizador da própria escravidão, erradicada de toda sua complexidade e da história omitindo seu protagonismo nas manifestações contrárias à escravização. Os negros são constrangidos a permanecerem em um estado secundário de cidadania, já que historicamente são subordinados pelo atavismo da escravidão que as vitimou. (BONZATTO, 2011, p. 243).

Assim, não é difícil imaginar o que se passa na cabeça do ser humano quando vê o reflexo de sua própria imagem se arrastando, sob açoites ou presa ao tronco. Essas cenas ficam registradas e são evocadas em situações diversas e de acordo com a realidade em que se insere o sujeito.

O trato pedagógico ao tema no cotidiano escolar configurou-se apenas na apresentação de um negro “escravo” feio, submisso e acomodado à sua condição de escravo. Nas representações dos livros didáticos, a beleza e a inteligência pertencem ao branco, ainda que isso esteja menos evidenciado nas impressões mais atuais.

Na sala de aula, essas imagens podem dizer muito mais do que as professoras imaginam, ou podem até não dizer nada do que elas desejam que digam, mas com certeza, poderia haver mais outras cem páginas escritas. Mas as imagens... Elas dão sentido a tudo que faz da criança negra um poço de sofrimento e vergonha. Por outro lado, as mesmas imagens reforçam para o aluno branco seu valor e sua superioridade.

As imagens do livro didático costumam ser entrecortadas por uma história dramática, por um momento atual dramático e pela construção de um imaginário também dramático, tudo movimentando ao longo de 500 anos, entretanto elas permanecem. Qual o sentido disso? Retirá-las é negar o direito ao conhecimento?

As imagens, na verdade, não estão ali por acaso ou para contar a história nos mínimos detalhes. Elas tendem a enfatizar o lugar histórico reservado à população afrodescendente para que estejam numa posição de impotência diante das amarras que os mantêm sempre no mesmo lugar.

Sueli Carneiro (2002) denuncia ainda a sedimentação de papéis sociais subalternos protagonizados por personagens negros e a retificação de estereótipos racistas e em que proporções essas práticas afetam a formação de crianças e adolescentes negros e brancos, destruindo a autoestima do primeiro grupo e, no segundo, cristalizando imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, em ambos, empobrecendo o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade racial, étnica e cultural. (CARNEIRO, 2002)

Os temas abordados nos livros didáticos ao serem representados em seu contexto de origem precisam contar com o olhar da professora ao serem ensinados em sala de aula, ainda que o autor não tenha o cuidado de fornecer as informações pertinentes, como sugere Karima, cabe-nos atentarmos não só para o tema, mas também para o contexto e as possíveis intenções de quem produziu o texto e as imagens com as quais nos deparamos em sala de aula.

O contexto é um referencial tão importante quanto as relações sociais, políticas e econômicas que os produziram, portanto, ainda que não estejam ditas, essas informações são elementares para a compreensão e posicionamento de professoras e alunos. Em conformidade com a fala de Mandisa, precisamos estar atentas para o risco de perda de sentido dos conhecimentos, ao trabalharmos com conhecimentos de forma descontextualizada, explicam Moreira e Candau (2007):

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. Não seria oportuno, então, que buscássemos, na escola, verificar se e como tais questões se expressam nos livros didáticos com que trabalhamos? Como, tendo em vista o que vimos apresentando, poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros? Como poderíamos preencher algumas das “lacunas” neles observadas? Não seria pertinente procurarmos complementar os conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção dos conhecimentos de referência, tais como ocorrem em outros espaços sociais? Que interesses, conflitos e disputas os têm marcado? Como podemos nos informar melhor sobre tais processos? A quem podemos recorrer? Julgamos que o debate dessas e de outras questões similares pode, na escola, estimular novas e criativas formas de se trabalhar tanto o livro didático quanto outros materiais e outras fontes que nos auxiliam no complexo processo de favorecer a aprendizagem de nossos (as) estudantes. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 24)

Ainda que consideremos o contexto e o tempo ao qual se referem, os assuntos apresentados nos Livros didáticos, os apontamentos e questões delineados pelos autores exprimem a gama de pressupostos imbricados nos conteúdos, abrangendo os textos e imagens. Precisam ser analisados frente às relações de poder que, mesmo tendo seu nascedouro em outras instituições são consubstanciadas na escola e, ao adentrá-la, funcionam por seus diversos instrumentos de formação.

A observação de Karima em relação aos livros de História adotados para uso no 4º ano do ensino fundamental, vão ao encontro dos remotos achados de Silva (1988) quando analisa livros didáticos de Comunicação e Expressão<sup>22</sup> selecionados para investigar a existência na

---

<sup>22</sup>Comunicação é uma palavra derivada do termo latino "*communicare*", que significa "**partilhar, participar algo, tornar comum**". <https://www.significados.com.br/comunicacao/>;

O livro didático de Língua Portuguesa constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa. Seus principais interlocutores — professores e alunos — encontram, em suas sucessivas páginas impressas, uma forma especial de disponibilização e de circulação de objetos do conhecimento que se vinculam à disciplina escolar “Português” ou “Língua Portuguesa” — também já denominada de “Comunicação & Expressão”.

representação do negro. A autora confirma ter identificado mudanças significativas que poderão contribuir positivamente para a identificação étnico-racial e autoestima das crianças afro-brasileiras.

A pesquisadora chama atenção para as semelhanças dos traços fisionômicos, status socioeconômicos e valores culturais entre grande parte dos personagens negros e personagens brancos, o que para ela sugere “uma equalização ou assimilação da representação do negro nos textos e ilustrações”. (SILVA, 1988, p. 69).

Essas observações nos levaram à análise de alguns dos cartazes produzidos na escola onde se deu a pesquisa antes da nossa intervenção.

---

Até a década de 1950, os materiais didáticos impressos mais comuns entre os professores de língua para o ensino da leitura/escrita, das regras gramaticais e da literatura eram: cartilhas, livros de leitura, gramáticas e antologias. Surge, então, entre os anos 1950 e 1960, no contexto brasileiro, um “novo” tipo de material didático, que retoma características dos materiais anteriores, mas propõe um novo funcionamento e uma nova organização. Sua principal característica era fazer conviver no mesmo impresso uma coletânea de textos para o ensino da leitura e os conteúdos gramaticais, assim como atividades de “composição”, “redação”.

Os primeiros livros didáticos de Português traziam essas divisões bem demarcadas (por exemplo, na primeira metade, a gramática e, na segunda, uma antologia de textos escolhidos), mas, ao longo do tempo, observa-se uma maior integração entre os eixos e objetos de ensino na organização gráfica e pedagógica dos livros. A coletânea de textos, as propostas de escrita e a gramática são fundidas com um conjunto de imagens, instruções de atividades (observar, ler, responder questionários, produzir, falar etc.) e explicações didáticas (resumos, esquemas, exemplos), geralmente dirigidas diretamente aos alunos. Clecio Bunzen, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP / Departamento de Educação, <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>



F4.1 – Cartazes elaborados e colocados em circulação na escola por Marini.

Observamos que a diversidade chega até certo ponto da linha de cor e de características próprias da pessoa negra. Isso pode ser notado desde a tonalidade da pele até o grau de encrespamento dos cabelos, formato do nariz (que no caso do negro com características mais próximas dos africanos escravizados tendem a ser mais alargado), isso prova os graus de preterição à determinada pessoa é variável e, quanto mais “negra” ela for, mais excluída ela será.

Em uma segunda análise e correndo o risco de sermos traídos pela sede de abrangência<sup>23</sup>, deslocamos a atenção para a seguinte questão: em um único cartaz (figura F4.2) em que não vemos referência direta à escola, fica evidente a condição social que nos impulsiona a associar simplicidade e fé - “bênçãos do senhor”- ainda que longe da escola. Aqui como numa possível interpretação do quadro do anexo G, “A Redenção de CAM”, a fé se associa à vida simples, à humildade.



F4.2 – Cartaz escolar (Marini)

No texto da figura F4.2 transparece o dogmatismo com respostas prontas remetendo à castração e à forma determinista de educar em detrimento do princípio da laicidade lembrada por Papler (2015), onde a criança inserida em um campo de possibilidades de investigação sobre a vida é vislumbrada como protagonista de sua própria educação, tendo respeitadas e estimuladas suas escolhas individuais sobre a qual se fundamenta a constituição das subjetividades humanas.

<sup>23</sup> Cláudio Márcio em uma disciplina do curso de mestrado, 2017. Informação verbal, citando Milton Santos.

Outra observação, do ponto de vista de conteúdo foi levantada por Areta, no caso, referindo-se a um livro do 6º ano:

*...a questão toda não é o negro, no livro do 6º Ano, por exemplo, de História, não tem América, por que não tem outros povos? Essa questão não é o negro, o branco, o europeu, o primeiro mundo, quem é do terceiro mundo nem aparece no mapa, e ele (o livro), foi de novo escolhido para trabalhar este ano... (Areta- 1º encontro).*

Este apontamento é relevante para a análise dos materiais didáticos, entretanto o percebemos também, como uma tentativa de minimização ou distanciamento da problematização da questão racial nos livros adotados.

Acompanhamos o processo de análise e escolha dos livros didáticos para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e constatamos a impossibilidade de uma escolha assertiva dentro do tempo de uma ou duas horas de que dispúnhamos para fazê-lo. Além disso, nem sempre os livros selecionados pelas professoras são os que chegam à escola e para não correremos o risco de ficar sem esse material de apoio e considerando que, de modo geral, as editoras têm produzido bons exemplares, *aceitamos*.

Observe-se que professoras das séries iniciais lecionam diversos conteúdos, nesse ínterim, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática que serão utilizados por três anos, ou seja, as três séries a que correspondem o ciclo de formação<sup>24</sup>.

E ainda lidamos com o inconveniente de falta ou sobra de livros, às vezes, para várias turmas, outras vezes apenas para alguns alunos. Em certos casos há possibilidade de troca entre as escolas, em outros é preciso aguardar a chegada de nova remessa de livros, já passados meses do início das aulas.

Segundo Rosenberg (2003), os primeiros estudos sobre preconceitos e estereótipos nos livros didáticos e paradidáticos no Brasil se iniciam nos anos 50 com a pesquisa de Dante Moreira Leite: *“Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”*. Daí por diante, poucos pesquisadores se prolongam nos estudos do tema e as produções sobre livros didáticos no Brasil, com raras exceções. Ignoram o acúmulo de conhecimento sobre o tema com poucas citações, discussões, contraposições e críticas, demandando um aprofundamento teórico e conceitual para a constituição de um campo de

---

<sup>24</sup>Para o(a) leitor(a) não familiarizado(a) com esta nomenclatura, explicamos: Educação Infantil – Ensino Fundamental {1º ciclo – 1º, 2º e 3º ano do E. F.; 2º ciclo – 4º, 5º e 6º\* no do E.F.; 3º ciclo – 7º, 8º e 9º ano do E.F} e Ensino Médio.

\*Houve uma reorganização no quadro de professores das escolas municipais: o pedagogo que lecionava para alunos(as) de todos os anos do 1º e 2º ciclo (1º ao 6º ano), só estaria habilitado a ministrar para turmas até o 5º ano, assim, o 6º ano passa a ser responsabilidade de professores(s) com formação específica.

estudos sobre as relações raciais e a História da África. A diversidade cultural e o multiculturalismo não estão no campo de preocupações dos pesquisadores, assegura o autor: limitam-se a referenciar negros e indígenas. Outras etnias como árabes, ciganos, japoneses ou judeus costumam ser ocultadas.

Assim como outros que o seguiram, o autor não captou a explicitação de preconceito racial, mas os indícios de tratamento discriminatório contra negros encontrados por ele foram confirmados em outras pesquisas.

Nos achados de Freitas (2009, p. 100–101), ao analisar os livros didáticos, são comprovadas as omissões quanto aos feitos de poetas e poetisas negros e negras como Luiz Gama, Dandara, Teresa do Quariterê. Já sobre Castro Alves, Freitas categoriza:

não é “ironicamente um branco”, como afirma o livro didático. Castro Alves é intencionalmente um branco que a sociedade racista elegeu como líder da causa abolicionista no sentido de ocultar todas as revoltas e organizações, desde o período escravocrático até a atualidade, liderados por mulheres negras e homens negros no Brasil. Isso não quer dizer, obviamente, que uma pessoa branca não possa lutar de forma solidária à causa negra. O que não pode ocorrer é a entronização de uma liderança branca seguida de uma consequente omissão ou distorção da existência de lideranças negras no Brasil. (FREITAS, 2009, p. 100)

Os livros didáticos, como estão formulados, erram ao resumir a luta antirracista atual ao campo da arte, como se as entidades do movimento negro espalhadas pelo Brasil não desenvolvessem projetos de intervenção social. Freitas conclui com seus estudos que os livros didáticos são instrumentos que negam a lei 10.639/03, afirmando o mito da democracia racial, o embranquecimento, os estereótipos e o racismo.

...as literaturas dos grupos discriminados — negro, mulheres, homossexuais — funcionam como o elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os pontos de ancoramento do sentimento de identidade, essencial ao ato de autoafirmação das comunidades ameaçadas pelo rolo compressor da assimilação. No interior dessas literaturas fortemente voltadas para a consolidação de um projeto identitário, o sujeito emergente procura reapropriar-se de um espaço existencial. Se as sociedades escravocratas, cujos modelos se conservaram mesmo após as Abolições, se caracterizaram pela apropriação não somente do corpo e da força de trabalho dos negros, mas também de seu devir, a tomada de consciência desta situação deveria, forçosamente, passar por um movimento inverso, ou seja, pela elaboração de mecanismos visando à reapropriação do que foi violado. Consequentemente, o discurso literário produzido nestas circunstâncias é marcado pelo desaparecimento do “eu” individual em favor de um “nós” coletivo que pode tender ao monologismo e à coesão onde as vozes dissidentes são dificilmente admissíveis.

A essência da poesia que se inspira na tomada de consciência da negritude está na sua força de resgatar as formas onde subsiste a matéria-prima da identidade cultural: as culturas de resistência. Um processo que se origina da consciência da perda da identidade da negritude e se desenvolve na busca de sua reconstrução. (BERND, 1993, p. 13–14)

Conforme José Barbosa Filho (2006), defendemos a hipótese de que

o preconceito e a discriminação que envolvem a população negra no Brasil é reforçada no processo ensino-aprendizagem de história e isto se explicita na ausência da história da África nos currículos e livros didáticos e na valorização dada ao estudo da história geral, tendo por paradigma a história europeia”. (FILHO, 2006, p. 119)

Nesse sentido, os discursos hegemônicos presentes nos livros didáticos brasileiros, segundo Rosemberg et al. (2003), ainda produzem e sustentam o racismo atravessados por uma produção teórica e metodológica relativamente frágil, porque nem sempre explicitam o modelo societário e o alcance das interpretações subjacentes. Os autores questionam os responsáveis pela produção, distribuição e avaliação de livros didáticos incluídos no Programa Nacional do Livro Didático — PNLD — sobre as desigualdades raciais, as expressões de racismos e a ocupação de brancos e negros nos diferentes postos de trabalho.

Roza (2014) analisa os livros didáticos no recorte temporal entre 2008 e 2011 quando os editais<sup>25</sup> do PNLD, “se voltam para a seleção e avaliação de coleções didáticas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental”. (ROZA, 2014, p. 131)

De acordo com suas pesquisas, a afirmação do Dia da Consciência Negra como parte do processo de luta antirracista empenhada pelo movimento social negro a partir das três últimas décadas no Brasil é evidenciada nas coleções. Destacando-se, inclusive em algumas passagens, a historicidade desse processo, o que é legítimo, no sentido de contemplar o “dever de memória” em relação a tais fatos, bem como o direito às diferentes memórias e histórias que compõem a história brasileira, observa Roza (2014, p. 210–213).

Principalmente naquelas obras aprovadas no edital do PNLD 2011, nota-se a ampliação da visibilidade à história afro-brasileira em relação ao período pós-emancipação, e também pela incorporação de soluções editoriais. Nesse aspecto busca-se substituir passagens como as páginas de abertura de capítulos ou unidade, ilustrações de conteúdos *a priori* sem relação com a história afro-brasileira por imagens e textos em que a presença afro-brasileira encontra-se contemplada.

---

<sup>25</sup> Trata-se de editais de convocação para a inscrição de coleções didáticas no processo de avaliação e seleção promovido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para comporem a lista de obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos respectivos anos de referência dos editais. (ROZA, 2014, p. 131)

A presença da discussão aponta que a produção didática em circulação considera as datas como momentos significativos à composição dos conteúdos a serem desenvolvidos em contexto escolar. Contudo, apontadas as exceções, o modelo de tratamento do “20 de novembro” apresenta-se bastante propositivo no sentido de construção de uma “política de representação” que considera a data como elemento fundamental, porém com pouca problematização acerca de sua instituição.

Em relação ao “13 de maio”, o movimento é do quase desaparecimento enquanto data significativa, dada a pouca problematização sobre a constituição de memória em torno de tal acontecimento, um esquecimento voluntário e selecionado acerca desse evento e de suas repercussões.

Os últimos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD — têm sido reformulados em função da legislação em vigor. Porém, conforme observa Monteiro (SD) em sua pesquisa na rede municipal de educação de Ladário – MS que investiga como o negro é retratado nos livros didáticos de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de aprovados, os exemplares estão em desacordo com a proposta do edital de seleção de 2013 e após dez anos de promulgação da Lei 10.639 continuaram apresentando crianças negras de forma depreciativa, confirma a autora.

O edital do PNLD de 2016 estipula o “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental” (BRASIL, 2016, p. 45) como primeiro critério eliminatório na seleção das obras, elencado a seguir:

Constituição da República Federativa do Brasil.  
Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/2006<sup>26</sup> e nº 11.525/2007<sup>27</sup>.  
[...] (BRASIL, 2016, p. 46).

Se por um lado os critérios de seleção/exclusão estão bem delineados pelo edital, por outro é preciso questionar como e por que os livros contendo problemas citados passam pelo crivo dos analistas do PNLD e chegam às escolas.

<sup>26</sup> Lei nº 11.274/2006 — Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

<sup>27</sup> Lei nº 11.525/2007 — Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

Os conteúdos ideologicamente construídos em função do preconceito e da discriminação racial ainda persistem nos livros didáticos e colaboram para avivar na cabeça das pessoas a ideia de escravidão que aponta ora argumentos para a harmonia, ora para a punição, ora para a inevitabilidade, sendo que, entre esses argumentos, rupturas de identidades são preenchidas sob a égide da conformação.

#### 4.1.2 — Metáforas: a linguagem implícita no cotidiano

Sequência	Provocador	Objetivos específicos
Ii	Lista negra – frase colocada no quadro da sala de professores fazendo alusão às pessoas que estavam com atraso no livro de ponto.	Discutir sobre as simbologias imbricadas no discurso corriqueiro e aparentemente inócuo.

Q 4.2 – Provocador: Frase “Lista Negra”

“Você está na lista negra”. Esta “advertência” escrita no quadro da sala de professoras da E.M.J.M.H. e dirigida às pessoas em débito com os registros e assinaturas no livro de ponto evidencia discursos aparentemente puros disseminados na escola e nos demais espaços sociais.

Muitas expressões usadas na linguagem cotidiana, como provérbios, músicas e narrativas folclóricas reproduzem a ideia da pretensa inferioridade da raça negra associada às trevas primordiais. (MENEZES, 1998)

As metáforas negativas são disseminadas em expressões como: “**câmbio negro**”: comércio ou transação ilegal; “**mercado negro**”: que promove ações ilegais. Negro significa ilícito; “**prejuízo preto**”: prejuízo imenso; “**caixa-preta**”: falta de transparência; “**lista negra**”: relação de coisas ou pessoas consideradas prejudiciais; “**humor negro**”: humor que choca pelo uso de elementos mórbidos ou macabros; “**magia negra**”: bruxaria; “**Peste negra**”: doença que assolou a Europa na Idade Média; “**ovelha negra**”: pessoa ou entidade que se destaca pelo mau procedimento; “**besta negra**”: inimigo, problema de difícil solução; “**asa negra**”: pessoa que prejudica ou embaraça um grupo com frequência; “**serviço de preto**”: expressão usada para desqualificar um trabalho. Mesmo se tiver sido feito por uma pessoa branca, se foi mal feito o serviço “é de preto”; “**a coisa tá preta**”: situação desagradável, ruim; “**denegrir**”: associado a difamar, tornar negro; “**inveja branca**”: até a inveja se for branca é boa, positiva, não é?; “**Da cor do pecado**”: ainda que explicito o termo negro ou preto, a expressão associa a pele a algo ruim, o pecado. Isso “não é uma expressão

que remete a um adjetivo positivo, é simplesmente uma ofensa racista mascarada de exaltação à estética e, quase sempre, direcionada a mulheres negras”; **“morena”, “mulata” (seguidos de “tipo exportação”)**: o objetivo é dar um tom mais ameno ao termo “negro” evitando usá-lo. Negar a condição de “ser negro” a alguém e tentando embranquecê-lo, transforma a pessoa em “morena” ou “mulata”, é racismo; **negro “de beleza exótica” ou com “traços finos”**: ser negro e poder ser considerado bonito está relacionado a não ter traços negros, mas sim aqueles próximos ao que a branquitude pauta como belo, que é o padrão de beleza europeu. Sim, isso é racismo, e dos mais comuns que a gente vê por aí, estão nos hipersexualizando e exotificando quando usam essas expressões; **“não sou tuas negas”**: a frase dá ideia de que com negras pode tudo, e com as demais não se pode fazer o mesmo, e no tudo está incluso desfazer, assediar, mal tratar, como no tratamento dado às mulheres negras escravizadas quando assédios e estupros eram recorrentes e “permitidos”; **“cabelo ruim”, “cabelo de Bombril”, “cabelo duro” e, a mais desnecessária, “quando não está preso está armado”**: frases usadas para depreciar os cabelos crespos. Proferidas em diversos espaços de convivência, principalmente à criança produzem a baixa autoestima e a não aceitação do cabelo Afro. Falar mal das características dos cabelos dos negros também é racismo; **“nasceu com um pé na cozinha”**: expressão que associa negros (sempre) a serviços domésticos. Pós-abolição, continuamos sendo estereotipadas como as mulheres da cozinha, já que somos maioria nos serviços domésticos; **“barriga suja”**: diz-se da mulher que gera um filho negro, considerando a gravidez suja, impura. Expressão de imenso cunho ofensivo, cruel e racista. Precisa ser erradicada!

Existem inúmeras outras expressões que evidenciam o racismo, mas não são interpretadas como tal e, em consequência disso têm efeitos tão ou mais perigosos do que o racismo declarado.

Schwarzc adverte sobre a ausência de uma política discriminatória oficial (lembremos a regra de uma gota nos Estados Unidos): “andamos cercados por uma boa e falsa consciência, que ora nega o preconceito, ora o reconhece como mais brando, ou ainda afirma que ele existe sim, mas na boca da pessoa ao lado”. (SCHWARCZ, 2012, p. 99)

Pesquisa realizada em 1988 pela Universidade de São Paulo mostra que 97% dos entrevistados disseram não ter preconceito, e curiosamente 98% dos mesmos afirmaram conhecer pessoas próximas (namorados, amigos e familiares) que são sim preconceituosas. Em 1995 o jornal *Folha de São Paulo* realiza um estudo com o mesmo tema: apenas 10% das pessoas admitiram ter preconceito enquanto 87% demonstram preconceito ao concordar com

frases e ditos racistas ou até enuncia-los. A pesquisa foi repetida em 2009 revelando resultados semelhantes, lembra Schwarcz (2012).

Quando apontamos o racismo, a tendência é ouvirmos algo como “não sou racista, tenho amigos e/ou parentes negros”, ou ainda “eu conheço um negro e ele não liga”. O mais irônico é que, quando um negro reproduz conceitos racistas, que vão desde achar que não existe racismo a não se incomodar de ser chamado de moreno, ou achar desnecessárias todas essas explicações aqui apresentadas, ele logo é taxado como sendo “um negro de alma branca”. Traduzindo: usam uma fala racista para “louvar” seu comportamento não questionador. As metáforas, portanto, ajudam a reforçar as ideologias, isso faz do racismo “o crime perfeito”. Estarmos atentos aos seus usos é uma forma importante de enfrentamento ao racismo.

#### 4.1.3 — Família e escola

Minha avó, ela diz que quer se casar de novo. ‘Casar com um francês pra clarear a família’. Quando a gente (as netas) está namorando, ela pergunta se é preto ou branco. Diz que tem que clarear a família. O clarear não é só a questão da pele, porque negro é símbolo da miséria, de fome. De repente, clarear é também a ascensão econômica e social. Se for um cara negro que tenha condição econômica social boa, tudo bem. Tem um lance de cor, mas no sentido de que a cor (preta) lembra miséria”. “Carmem” (Souza, 1983, p. 36)

O relato de Carmem, uma das pesquisadas com uso do método Estudo de Caso<sup>28</sup> realizada por Neuza Santos Souza<sup>29</sup>, com partes publicadas no livro “Tornar-se Negro” (1983) se aproxima dos depoimentos de Lila e Hanna em nosso 2º encontro.

*Na minha família, meus tios todos negros, meu pai, todos casados com mulher clara. Minha mãe é clara, todas minhas tias claras, tudo numa boa. E minha avó era negra e ela era racista. (Lila, 2º encontro).*

*...essa questão colocada aqui, que vem desde nossas famílias. Meu pai, por ele ser negro e minha mãe loira de olhos claros, então, se eu tivesse um namorado moreninho, moreninho tá, “tá errado, você tem que arrumar um moço claro”... Meu pai né, ele pagava salão para mim, para arrumar o cabelo, porque mamãe não aceitou o cabelo da filha, e desde os três anos a mamãe usava as porcarias no cabelo da filha. E então a filha não aprendeu a usar o cabelo natural, mas de vez em quando ela usa (risos)... Papai achava que ele era obrigado a pagar o salão porque eu tinha o cabelo ruim por causa dele. Agora mamãe branquinha dos olhos*

<sup>28</sup> Método qualitativo de análise onde qualquer unidade social é tomada como representativa da realidade. Em sua pesquisa, Neuza Santos utiliza-se de dez histórias de vida de negros em processo de ascensão social.

<sup>29</sup> A Psicanalista negra suicidou-se em 2008, no Rio de Janeiro, onde morava. Mais detalhes <http://www.palmares.gov.br/archives/3166>.

*claros se ela lavar o cabelo, o cabelo dela não desce, vira uma vassoura porque a avó era índia e o avô era negro. Então, a mamãe tem um pé na senzala... E foi, passou essa história toda e por um acaso o pai dos meus filhos é branco, por um acaso mesmo. Aí minha sogra chegou com os bebês que são gêmeos “olha esse aqui vai ficar moreninho, a unha dele é roxa”. Então ficou mais branco, ele é tão branco que quando vai para a praia além passar todos os protetores ele fica de roupa, fica debaixo de toldo, tem uma alergia violenta, fica igual camarão. O que tem o cabelo mais puxado para o pai toma sol e ele fica marrom igual à mãe. Nem é vermelho, é marrom mesmo... E assim. Olha para você ver, gerações diferenciadas, a minha a dos meus filhos... E voltando para a sala de aula, eu dou aula de história também... quarto e quinto ano... ‘professora, eu não sou negro eu sou marrom’. E nisso o tempo todo eu dando valor, né, da comida gostosa que os africanos trouxeram. Do tanto que os portugueses e europeus se apaixonaram pelas mulheres negras... da beleza... da capacidade...houve também muita violência...como estiveram com os índios...se apaixonaram pelas índias...com tinha mulheres bonitas brancas e tal...meus alunos acham “eu não sou negro professora, eu sou marrom” assim “eu sou marrom, eu não sou negra”... (Hanna, 2º encontro).*

A discriminação e o racismo perpassam os relatos trazidos por nossas colaboradoras quando fazem referências aos membros das suas famílias, e no caso de Hanna percebemos em suas próprias falas a reprodução do que foi aprendido na convivência familiar. Desfazer-se do que é aprendido no contexto familiar e reforçado em outros locais de convivência exige grande esforço e o racismo, por ser uma ideologia, tende a transparecer em situações corriqueiras e se ele existe, ainda que não assumido, vem sempre à tona.

*... Eu já tive uma situação, a gente estava estudando animais... eu tinha uma aluna doidinha, **bem neguinha** mesmo, levada, pulava, dava cambalhota... fazia todas as atividades, muita flexibilidade, dava conta de tudo... aí ela trocou de lugar na biblioteca para ver e eu disse: “—Eta ferro! Pulando demais, ô macaquinha que não sossega!”. A mãe foi na escola. Não foi por causa da cor, foi porque ela pulava muito, foi nesse sentido que eu falei. A mãe foi me questionar na escola... Mas é dolorido quando você fala para uma pessoa. Na casa tá tudo bem, tá tranquilo. Já passei por essa experiência várias vezes... E a menina ficou ofendida, porque achou que eu falei porque ela era negra, não era porque ela estava pulando de carteira em carteira... porque ela já ouviu isso em outro lugar. (Hanna, 2º encontro).*

Corti (2014) busca em ideias de Philippe Perrenoud dois fatores como pressupostos para construção do sentido escolar pelos alunos. O primeiro refere-se à herança familiar como fator externo e o outro às interações construídas dentro da escola.

A autora considera a herança familiar como base de socialização preexistente sobre a qual as possibilidades de atuação do professor são limitadas. Esse fator diz da construção de sentidos a partir de sua situação de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião e situação socioeconômica familiar. Esse sentido prossegue, “estão sempre em movimento, pois encontram-se com aqueles sentidos reconhecidos e valorizados pela escola, por vezes para

conformá-los, por vezes para confrontá-los” (CORTI, 2014, p. 324). Em geral, são esses sentidos que produzem a desvantagem entre alunos em função do capital cultural valorizado pela escola. O que não quer dizer, confirma Corti, que exista uma regra fixa, mas diante da cultura valorizada pela escola, discentes com baixo capital cultural encontram-se em desvantagem.

As interações dentro da escola dependem, em grande medida, do tipo de trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, ou seja, nas interações escolares. Ele, o professor, é o mediador autorizado. Porém, esses sentidos são voláteis e provisórios e transitam por pistas sinuosas e imprevisíveis quase todo o tempo. Isto é, o professor sabe “como uma aula começa, mas nunca sabemos como ela vai terminar nem como será o outro dia”. (CORTI, 2014, p. 324).

Independentemente da metodologia adotada, percebemos como os discursos se repetem nas famílias de participantes do Estudo de Caso, Souza (1983), e em nosso método utilizando os Grupos de Discussão.

Há vozes que tentam impedir que outras vozes tenham vez e argumentos.

*Eu tive uma discussão com a prima do meu marido, negra, e quem não é? (Mostrando os próprios braços)... todos somos. Deu sorte, foi criada num contexto social mais favorecido, fez psicologia, mora no Rio de Janeiro, desfila todo ano nas escolas de samba né, aí a filha tinha tentado uma vaga na ... e olha como a pessoa é infeliz nos comentários né... faculdade na vila rural, faculdade federal deles lá e ela não tinha conseguido passar no primeiro semestre, conseguiu passar pro segundo e meu menino tinha sido aprovado no Cefet, a gente foi passar o carnaval lá e ela vira fala assim: “—Você viu a ... (com meu marido) não conseguiu não, mas também **o que quebra nossos filhos são essas questão de cota, bota esses pretinho infeliz pra estudar lá e ‘neguim’ tira a vaga dos nossos filhos, não tem condição nenhuma de formar, só pra abusar mesmo, tirar a vaga da pessoa... negro é só assinar e passa**”. (Jasira, 1º encontro)*

E há vozes de pessoas corajosas que discutem os silêncios e entendem a importância de falar para que os silêncios não nos engasguem. É necessário compreender que não pode existir uma voz para determinar os lugares. Não precisa ser negro para combater o racismo, isso está demonstrado no posicionamento de Amira, professora de 1º e 2º ciclo, branca.

*Meu irmão é casado com uma negra. A mãe, os primos e a família brincam e riem disso: “—Ela já é queimada, macaquinha!” Eles (família dela) brincam de uma forma tão... Eu penso assim, se a gente falar da mesma forma vai falar que é preconceituoso... E para eles isso é natural... O meu marido convive com eles... **Esse curso está sendo um aprendizado muito grande...** Mas a família joga tudo para baixo ao falar isso ou deixar alguém falar isso... A criança tem 2 anos, em formação, na frente de todo mundo fazendo ela se sentir assim, como*

*outras crianças também estão no processo de formação, por mais que haja uma verdade, uma brincadeira, pra mim assim... Pra vocês dentro de casa é normal, mas se alguém falar isso com seu filho, ele está preparado para isso? Você fala isso na sua família, mas se alguém em qualquer outro ambiente tem a mesma fala isso vai te doer. (Amira, 1º encontro, grifo nosso)*

Mas se mulheres negras não falam não há a ruptura da norma branca masculina. Em uma sociedade onde essas vozes não falam ou quando falam são hierarquizadas já que existe um determinismo de qual é o discurso válido e de quem pode falar.

*Nossos alunos não se reconhecem como negros na grande maioria das vezes, não estou discordando, mas será que a gente falar “tá na lista negra” vai ofender aquele menino se ele sequer se reconhece como negro? (Jasira, 1º encontro)*

É exatamente o fato de não se reconhecer que deve ser questionado sem prejuízo de associar as potencialidades das metáforas como uma das causas desse não reconhecimento da criança negra.

*A gente pode sim, às vezes falar, num estou falando chamar de macaco... mas: “—Ô menino! Vai cortar esse ‘cabelo de urso’, ‘capacete!’” para se referir ao cabelo, porque a gente é resolvido....., mas porque a gente não pode reproduzir na rua? (Jasira, 1º encontro).*

A desumanização das características de pessoas negras perpassam os discursos proferidos nas famílias e reverberam nos outros espaços sociais naturalizando o racismo. Enquanto as violências naturalizadas no cotidiano não forem reconhecidas e enfrentadas pelas próprias famílias de pessoas negras, elas estarão sendo reproduzidas por quem mais de perto deveria combatê-las.

No mesmo encontro, Jasira relata uma intervenção que contraria a sua própria fala anterior, quando se refere ao cabelo do filho como “cabelo de urso”.

*Olha pra você ver, (meu filho) tá com 6 anos, vai fazer uma atividade: “—Vou colorir cor de pele.” Aí lançou mão daquele lápis bege. Aí eu falei: “—Não! Quem te falou que isso é cor de pele? Observa as cores de pele que tem aqui em casa. Observe as cores de pele de seus colegas. Todas são cores de pele.” Aí ele falou: “—Mas tem pele vermelha? “—Tem pele vermelha quando a pessoa toma muito sol.” Eles mesmos não se reconhecem, entendeu? E não é só na minha casa, acho que é de uma maneira geral... Hoje meus meninos têm essa clareza, mas eu lembro que o (cita um dos filhos) falava marrom, marronzão, marronzinho, marrom escuro, marrom claro. E outra coisa, eu tenho o (filho de 6 anos), que é aluno aqui da escola. Ele é negro. E eu tenho muito dessa experiência lá em casa mesmo porque é muita gente né. (Ele) pequeno chegou lá em casa chorando e pedindo: “—Alisa meu cabelo.” “—Por quê?” “—Porque eu não acho bonito.” Ele tinha sido vítima de bullying na escola pela cor, pelo cabelo, pelo nariz que não é um nariz afilado, é um **nariz de Pachá** e tal, com diz*

*né! Não, eu não vou fazer isso com você, você é bonito do jeito que você é. E a gente tenta passar pros nossos filhos que o valor dele não está na aparência física e que ele é bonito sim né! Quem falou? Bonito e feio é relativo, né. Aí eu falei:,”—Não! Como que eu vou trabalhar isso?” Porque **mãe de negro é difícil gente, sociedade é? Principalmente dependendo do ambiente, né? Eu falei: “—Não! Vou passar a levar ele, passar a fazer parte de todos os discursos que a gente tiver alguma palestra que fale sobre o discurso racial.” Eu vou ser sincera com vocês, aqui da Prefeitura mesmo, já levei ele umas duas vezes, chegou lá, a pessoa que tá palestrando faz o discurso do ódio. E é o que a gente passa, o branco às vezes tem ódio da gente, mas a gente vai levar o menino (buscando) informação pra **ouvir o negro fazer o discurso do ódio contra o branco, tá certo isso? não tá!** “—Eu odeio branco!” Que que é isso, você tá totalmente equivocado, eu achava mais de você, que você ia ter mais clareza para entender, que não é assim que a gente faz. Não é o discurso do ódio, é o discurso da igualdade. Já levei ele umas duas vezes, chegou lá, a pessoa que tá palestrando faz o discurso do ódio. (Jasira, 1º encontro, grifo nosso)***

Em qualquer caso, a incitação ou prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito tem origem na ignorância, na insegurança e no medo. Porém, contra o negro, o racismo é reforçado de diversas formas e nos diversos meios de comunicação midiática.

*Quando a gente vai a uma festa a mãe fala: “—Branquela, meu bichinho de goiaba!” E ninguém se ofende por isso. Isso nunca causou em ninguém um estranhamento. Acho que a gente também cria... Mas ali onde eles estavam era o núcleo familiar. Acho que a gente passou a enxergar o preconceito em tudo também. (Aisha, 1º encontro)*

O processo de construção das identidades das crianças afrodescendentes não se refere em eleger o afrocentrismo em oposição ao eurocentrismo, tentando inverter os polos de hierarquização racial, colocando populações inferiorizadas no topo da valorização social e a população branca no lugar da inferioridade. Isso não é reeducar as relações Étnico-raciais, mesmo porque a identidade é plural do ponto de vista antropológico e social, só tem sentido se compreendidas sob o “olhar” multicultural.

Quando falamos em relações raciais, tendemos a imaginar o branco e o negro em polos antagônicos, quando na verdade, as relações a serem problematizadas são constructos sociais entre as pessoas.

A cor da pele é o ponto fulcral de análise, porém, só adquire sentido dentro de uma abordagem mais ampla, ou seja, as desigualdades se instauram devido às concepções formuladas, principalmente entre brancos e brancos e entre negros e negros.

O negro se mantém sem referência, hipnotizado pelo fetiche do branco que o leva a projetar um futuro identificatório convertido num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo negro deverá desaparecer.

O negro sabe que o branco dizimou milhares de vidas, criou a escravidão, guerras, o nazismo, a inquisição e outras formas de despotismo condenando seres humanos tidos como “diferentes” a mais vergonhosa e degradada miséria física e moral. (COSTA, 1983, p. 4–5).

O negro sabe também que nada pode macular a brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. (COSTA, 1983, p. 5).

Ao desmontar os mecanismos da ideologia racista que leva o sujeito negro a repudiar a cor, repudiando radicalmente o corpo, Neusa Santos Souza (1983) mostra que a “*ideologia de cor* é, na verdade, a superfície de uma ideologia mais daninha, a *ideologia do corpo*”. (COSTA, 1983, p. 5).

O sujeito é o suporte dos efeitos ideológicos agenciados por leis inconscientes que organizam o terreno subjetivo da instância ideológica que só se viabiliza, portanto, através do sujeito e para sujeitos. (SOUZA, 1983, p. 74)

Isso nos leva a crer na necessidade de fomentar, tanto nas escolas como nos diferentes espaços da sociedade brasileira, práticas pedagógicas capazes de proporcionar interações sociais valorizadas das diferentes identidades e pertencimentos Étnico-raciais de crianças, jovens, adultos e idosos. (JESUS e REIS, 2014, p. 27).

*Outro dia estávamos em casa assistindo (o desfile) das escolas de samba aí (ele) tá assim: “—Olha só (alisando o antebraço), porque nossa cor é que bonita, olha que cor linda!” ... Não sei se perguntar assim no supetão o que ele vai responder, vai ser até bom, não sendo eu, sendo outra pessoa, mas assim, no dia a dia, eles falam que a gente é uma família negra.... Se esse homossexual é branco é um preconceito, mas se ele for negro... Quando a gente cruza raça com o nível socioeconômico quem que é o ponto? É o negro. Então ele é duplamente (atingido)... (Karima, 1º encontro)*

Contra-pondo-se a essa concepção, Paixão salienta em suas conclusões que “quando desagregamos os dados sobre ‘pobreza e desigualdade’ e ‘desenvolvimento humano e qualidade de vida’”, encontramos a população negra mais fortemente afetada. (PAIXÃO, 2003, p. 12)

*O preconceito, ele é inerente ao ser humano. Em Moçambique, o preconceito é contra outras etnias: os indianos eram chamados “Monhés<sup>30</sup>”, que seria “desprezíveis”.*

*E se a escola não trabalhar a questão do preconceito sem pesar muito na questão de raça porque todas as vezes que tentou... É um trabalho que não vai... E nem que não vai pegar todo mundo, mas quando pega um conceito mais amplo pra trabalhar assim, a escola inteira aí eu acho que quem sabe mobiliza e é duradouro. Um projeto que a gente não dá seguimento porque vai ficar pequenininho ali. (Mandisa<sup>31</sup>, 1º encontro)*

*Eu queria que citasse também outras formas de preconceito na escola, porque se existe realmente preconceito contra o negro tem que ser colocado pra gente saber, porque eu não consigo ver, contra o pobre eu vejo. O pobre assim, ele toma bomba sem a gente ter muita preocupação nem de chamar a família, porque a família não vem, a família não atende.*

*Então você vê aluno pobre, aluno bom, tomando bomba.*

*Se ele (pessoa) for negro e tiver dinheiro, sinceramente, olha, ele tem acesso a estudo, a saúde, à moradia... Eu continuo acreditando que o preconceito é do dominador contra o dominado seja ele branco, seja ele negro, seja ele indígena, o que for. Quem tá no poder sempre vai mandar, vai impor... (Areta, 1º encontro)*

Desprende-se da fala de Areta uma negação do racismo enquanto pressuposto das disparidades econômicas. Essa concepção dificulta a compreensão do racismo estrutural conforme temos no Brasil e as medidas de enfrentamento que precisam avançar, a explicar as ideologias presentes nos discursos contra as cotas raciais, por exemplo.

Importante salientar que os itens citados pela professora são considerados de primeira necessidade e, por isso, estão garantidos pela Constituição Federal, portanto, o status econômico não pode ser condicionante para acesso a esses bens. A limitação de acesso a esses itens indica a existência de problemas estruturais. Ao atingirem determinado grupo em função da orientação sexual, cor da pele, gênero ou origem, os problemas estruturais e, sobretudo, de discriminação (homofobia, racismo, misoginia ou demofobia) precisam ser combatidos para o alcance de melhor desempenho social e econômico do país.

Eu estava crescendo como artista e então ia sendo aceito. Aí eu já não era negro. Perdi a cor. Todo esse jogo era vivido por mim de modo contemporizador. Eu não tinha como me confrontar. Não discutia muito a questão. Ia vivendo. O racismo continuava. Eu era aceito sem cor, mas ia vivendo. Esse jogo era o meu jogo também. (SOUZA, 1983, p. 12)

*Quando a gente pensa em preconceito tem que incluir nessa luta todas as diferenças... Porque o negro a gente já aprendeu de uma certa forma, a grosso modo, mas a gente trata*

---

<sup>30</sup> Monhé

(Moçambique) mestiço de árabe e negro

(Portugal) forma depreciativa, proveniente de um dialecto falado em Moçambique, utilizada erradamente, de tratamento aos indianos. Informações disponíveis em [dicionarionet.com/palavra/monhé](http://dicionarionet.com/palavra/monhé)

<sup>31</sup>Mandisa, viveu por alguns anos em República de Moçambique, país localizado a sudeste do Continente Africano.

*ele normal... Como vamos trabalhar com os transgêneros. A gente não se prepara e quando chegam, a gente aceita...*

*Não estou desmerecendo a questão, mas hoje o negro é o que mais tem tido apoio para tentar chegar a algum lugar e essas outras minorias, eles não têm nada. (Aisha, 1º encontro)*

A questão racial é analisada por Aisha no mesmo espectro de problemas que envolvem as questões de gênero.

Nesse aspecto, tentamos mostrar que nossas discussões não visam apontar ou descrever uma escala de gravidade situacional de quem está fora dos padrões construídos socialmente. Mas sim, considerando a importância de problematizar todas as formas de discriminação, entender a questão racial em suas especificidades de cunho estrutural e a condição de ser afrodescendente no Brasil mediante os resquícios da condição desumanizante sob a qual se deu o período de escravização dos negros.

*A questão maior é quem está no poder na maioria das vezes é a pessoa branca... Quando você vê um loirinho do alho azul metendo a fita no sinal a pessoa fala assim: (faz cara de espanto) “—Ah! Tadinho, ninguém falava, isso tem cara de marginal?” Agora quando é um negro: “—A cara disso, tinha como ser diferente?” Você entendeu? ...infelizmente a grande maioria de pessoas desprovidas de recurso é negra né! Eu cresci num aglomerado, a minha vida toda, e igual eu falo com meus alunos assim quando vêm tocar o terror: “—Eu moro em favela meu amigo, você não sabe o que é favela não, fica calado, você não tem noção não!”. E lá a gente via, predominantemente, negro, né. E aí que tá! Eu acho que a questão vai desde lá também, dentro da comunidade não tem uma força, uma instituição (que diga): “—Nós temos valor, nós somos pobres, somos negros!” E o povo fala tanto da favela, mas lá dentro a maioria são pessoas trabalhadoras. É muito preconceito. Eles mesmos têm vergonha... A primeira escola que eu trabalho na minha vida profissional que não é dentro de um aglomerado é o M.H. A minha vida toda trabalhei dentro. A gente vai conversar e os meninos têm vergonha de falar onde moram. “—Olha lá onde ele mora, olha o pé dele ‘fessora’, ele mora no pé vermelho!” Aí eu falei: “—Ó, a minha mãe também mora, que legal né?”. É difícil pra eles aceitarem: “—Não professora, eu não moro no pé vermelho não!”... (Jasira, 1º encontro)*

## 4.2 — 2º encontro

### 4.2.1 — Sobre diversidade e preconceitos

Sequência	Objeto Provocador	Objetivos
I	Vídeo: O preconceito cega	Evidenciar as falhas resultantes da visão limitada pelo preconceito racial.

Q.4.3 – Provocador: Vídeo “O preconceito cega”

Na atitude suspeita mostrada no vídeo, o branco dificilmente é percebido. Para Winnie Bueno (2017), a violência policial é um dos fatores que revelam a inexistência da cidadania plena para a população negra. Os ataques sistemáticos às vivências, saberes, liberdade e corpos negros não criam um sentimento de afetação no conjunto da população, uma evidência é que

quando você tem plena noção que dirigir um carro nas ruas em contornos abissalmente diferentes quando você é negro e quando você é branco, fica exemplificado o subjugamento racial estratégico que é utilizado pelo estado para manter pessoas negras afastadas do exercício dos seus direitos, e automaticamente, desumanizadas. (BUENO, 2017)

*Eu tinha plena convicção de que iriam enganar mesmo sendo o negro, mas eu não enxerguei o branco. Aí eu me senti cega mesmo, mas não de achar que o negro iria roubar, sabe? ... De querer ver assim o segurança quebrando a cara de que ele realmente não iria ser ladrão. Mas eu não enxerguei o branco roubando (no supermercado). Eu já passei por isso, da pessoa me perseguir, mas eu imagino que realmente seja muito maior. Eu já passei e sei como que é ruim. Eu posso imaginar que... gente eu não acredito que não vi isso... (Serafina, 2º encontro)*

*Não enfatizou o branco... (Lila, 2º encontro)*

*Mas eu vi a presença dele, eu sabia questão duas pessoas suspeitas, eu pensei nesse sentido... Gente você imagina você fazendo compra e a pessoa o tempo todo (te perseguindo)... tanta câmera. (Hanna, 2º encontro)*

*Se virar pro menino, como (meu filho), por exemplo, da Karima ... “—Você é negro?” De repente ele pode ter esse tipo de clareza porque a mãe dele o instruiu, mas a grande maioria das crianças “—Não, eu sou moreno, eu sou moreno!” (Ênfase). (Jasira, 2º encontro)*

Conhecemos os fatores preponderantes sob os quais somos representados positiva ou negativamente na sociedade. A cor da pele é o meio mais eficiente de rotulação dos sujeitos por ter sido associada a estereótipos.

*Eu me lembro da minha escola da primeira a quarta série que eu tinha uma colega, que era negra. Tudo de errado que acontecia na turma era ela. Ela já era a mais velha da turma, era alta. A menina levantava, a professora falava com ela assim: “—Por que você não coloca uma melancia na cabeça?” Lembro dessa fala até hoje. “—Já que você quer aparecer, coloca uma melancia na cabeça!”. O nome da menina era Érika... Eu brincava com ela, a minha mãe conhecia a mãe dela. Ela sentava perto mim. E a professora gostava só de mim. (Janna, 2º encontro)*

*E ela percebia? (Jasira, 2º encontro)*

*Eu não sei, ela ficava quietinha assim sabe... E ela era falante, agitada, mas ela sempre ficava quieta. Talvez tivesse algum desses problemas que nossos alunos têm hoje: família desestruturada, era pobre, ia na escola pra comer... Ela era a única negra da sala... (Janna, 2º encontro)*

A experiência relatada por Janna nos provoca a refletir sobre o poder das professoras em marcar e influenciar para todo o sempre a trajetória de vida dos alunos através do gesto, da fala, do olhar.

Nota-se, algumas vezes, que a injustiça contra o outro é tão penetrante que pode deixar em nós mesmos as chagas mais doloridas. Contudo, se diante das injustiças não agirmos, só nos resignarmos, estaremos colaborando para elas se perpetuarem, pois o silêncio é também uma forma de reproduzir as ideologias. É no exercício da solidariedade e não só de indignação, mas também de atitudes diante das injustiças que reside “o insuportável brilho da escola”, termo tomado de Olga Pombo (2003), capaz de subverter toda ordem legitimada pelos detentores do poder constituído.

*Eu passei uma situação quando eu tinha 17 para 18 anos. Eu era estagiária. Nós éramos duas Serafinas... Eu muito branca e ela negra. E aí estava encerrando o nosso contrato, em 26 de novembro encerrava o contrato. E uns três dias antes fomos ‘caçar’ uma loja para a gente trabalhar no final do ano... E vamos juntas trabalhar, na minha ingenuidade assim. Nós somos colegas do mesmo nível assim né. Nós vamos conseguir no mesmo lugar né. Entramos na... (numa loja de departamento)... “—Como faz para trabalhar no final de ano?” “—Você vai preencher um cadastro... subindo e tal”... Logo que a gente subiu... Aí a moça achou que era só eu. “—Não! somos nós duas.”. Aí entregou para nós duas. Mas o tempo inteiro ela não se referia à Serafina, era só a mim. Ela conversava comigo, como se só eu estivesse ali... fosse capaz de preencher a vaga. E foi o que aconteceu, eu preenchi a vaga e ela não. Eu até arrepio porque nós saímos do mesmo lugar, tínhamos a mesma formação, fizemos estágio juntas, e eu consegui e ela não. (Serafina, 2º encontro)*

*...quando ela fala que não arrumou emprego, olha a vida dessa menina que era igualzinha, elas são iguais... ela não entrou. A gente não enxerga, é todos os dias, todo momento. E assim, aqui na escola mesmo quando a gente teve aquela palestra... Eu discuti muito depois, falei gente não é pobre, é negro. Porque o pobre da favela, se ele for branco ele consegue um emprego no shopping. Negro vai trabalhar de faxineira. Isso é real...*

*...realmente nós engolimos goela abaixo o discurso nazista sem perceber. E isso acontece com a gente todos os dias... A gente está engolindo o discurso sem perceber, que é o discurso que está colocando o negro lá embaixo... Falavam para mim: “—Você não é negra!”. Já ouvi muito, um foi meu aluno essa semana... já ouvi muito... (Amana, 2º encontro)*

*Eu fui com meu marido, que andava daquele jeito, né? Comprar um carro. Aí a moça falou que todos os vendedores estavam ocupados e era para eu esperar alguém desocupar, enquanto isso podia ir olhando os carros do salão, todos abertos. Aí a gente tava olhando e eu entrei no mais top e estou olhando... Aí chega o vendedor... Eu falei “—Sim um... (modelo de veículo).” Ele disse: “—Esse não é o carro de vocês!”... Ele ficou assim só ‘tirando’ a*

*gente. Aí fui para outra loja, comprei o... (modelo de veículo) mais completo, mais chique, e falei pro meu marido: “—Você vai à loja com essa roupa, com a nota e mostrar para o gerente que nós compramos o carro a vista e que não comprou na loja dele por causa do fulano (vendedor).” Ele foi e fez. Na outra semana ligou o gerente pedindo desculpas. (Janna, 2º encontro)*

As ideologias têm o poder de fazer com que os julgamentos sejam perpassados por “ranços” forjados pelas instituições, e nem mesmo seus componentes que, por um desvio de regra passam a fazer parte do sistema, escapam dos preconceitos por ele produzidos.

#### 4.2.2 — Intervenções, conscientização à guisa do fazer escolar

Sequência	Objeto Provocador	Objetivos
Ii	Fichas com trechos de falas do encontro anterior selecionadas previamente e disponibilizadas para que as professoras escolhessem uma ou duas delas para dialogar com trechos da obra de Paulo Freire: <i>Conscientização – Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.</i>	Provocar reflexões sobre as concepções sobre as questões raciais tendo como referência os discursos das professoras, mas que fazem parte do “pensamento” social. A observação a ser feita é que não houve intenção de categorizar as falas como certa ou errada, mas usá-las como possibilidade de reflexão.

Q4.4 – Provocador: Fichas com trechos de falas do encontro anterior

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** Trad.: Kátia de Mello e Silva. Resp. Téc.: Benedito Eliseu Leite Cintra. \_3º ed.\_ São Paulo: Moraes, 1980.

“Cada relação de homem com a realidade é um desafio ao qual deve responder de maneira original... o importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais e sempre de modo diferente”. p. 37).

“A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação”. (p. 29)

“...a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. (p. 29)

“O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem pra nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos, que acabam por convencer-se de as própria incapacidade”. (p. 61).

“Numa estrutura de dominação, o silêncio das massas populares não existiria se não fosse pelas elites do poder que as mantêm em silêncio: não poderia haver uma elite no poder, se não fossem as massas. Da mesma forma que há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas... As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido”. (p. 68–69).

“O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social, em relação à dependência para com que os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos”. (p. 74).

Q4.5 – Quadro Paulo Freire

As intervenções para a educação das relações raciais precisam acontecer em função da vivência escolar. Nem sempre haverá um planejamento dessas formas de intervenção diante de ocorrências cotidianas. É a partir da conscientização que educadores poderão reconhecer se sentirão impelidos a agir aproveitando-se das circunstâncias onde se dão os problemas existentes nos discursos ou nos silêncios.

Compreender o racismo em suas especificidades exige abertura e vontade, caso contrário, tendemos a permanecer presos em conceitos forjados para manter o estado das coisas. Isso acontece por negação das desigualdades existentes em função da cor da pele.

*Quando eu vou trabalhar a questão do preconceito aí eu passo no quadro os grupos em minorias: o negro, o homossexual, a prostituta, o idoso, o morador de periferia, para eles enumerarem. O negro não fica como o que mais sofre preconceito, eles vão direto nos homossexuais, no pobre. A gente fica achando que o preconceito é racial, mas é geral... Eu continuo afirmando: o preconceito é aquele do dominador contra o dominado, seja ele negro, ele branco ou indígena. (Areta, 1º encontro)*

Quando o preconceito nos limita e desconsideramos as capacidades do outro em função da cor da pele, ou seja,

*...da forma como professor às vezes insiste com um para que ele se recupere e não incentiva o outro da mesma forma, como se a expectativa mesmo fosse baixa. (Dalila, 1º encontro)*

*Eu falei com meu aluno: “—Pula pra carteira da frente!” Ele olhou pra mim e falou assim: “—Você tá em chamando de macaco?”. (Mandisa, 1º encontro)*

A conscientização sobre os problemas raciais e em função de quê e de quem a escola reproduz as desigualdades é que nos induzem a assumir um lado e colaborar com ações assertivas de enfrentamento ao racismo na escola.

*A gente não deve sentir mal por que acontece isso. A gente tem que se conscientizar e ficar atento. (Jasira, 2º encontro)*

*Em 1987/88 ela (referindo-se a uma professora, ativista, negra) chegava à escola com um ‘boton’ ‘negro é lindo’. Então só de ler aquilo ali a gente ficava: “—Negro é lindo, negro é lindo!” Porque era preciso naquele momento falar e eu acho que ainda hoje é preciso falar: negro é lindo, negro é inteligente, negro aprende, negro anda Mercedes. (Karima, 1º encontro)*

Os trechos descritos no quadro a seguir são recortes dos coletados no primeiro encontro e disponibilizados em fichas para as professoras que participavam deste segundo momento sem nenhuma identificação.

Cada uma escolheu uma ou duas fichas para colocar em discussão. As fichas escolhidas estão identificadas com asterisco.

A) \**“O que quebra nossos filhos são essas ‘questão’ de cota, bota esses pretinho infeliz pra estudar lá e ‘neguim’ tira as vaga dos nossos filhos, não tem condição nenhuma de formar, só pra abusar mesmo, tirar a vaga da pessoa... Negro é só assinar e passa...”*

B) *“Um concurso de beleza negra, de repente quem ganha é uma branca.”*

C) *“E se a escola não trabalhar a questão do preconceito sem pesar muito na questão de raça? Porque todas as vezes que tentou... É um trabalho que não vai... E nem que vai pegar todo mundo, mas quando pega um conceito mais amplo pra trabalhar assim, a escola inteira aí eu acho que quem sabe mobiliza e é duradouro.”*

D) *“Eu continuo afirmando: o preconceito é aquele do dominador contra o dominado, seja ele negro, ele branco ou indígena... A gente fica achando que o preconceito é racial, mas é geral.”*

E) \**“A mãe, os primos e a família brinca e ri disso: ‘—Ela (uma criança de 2 anos) já é queimada, macaquinha!’ Mas ali onde eles estavam era o núcleo familiar. Acho que a gente passou a enxergar o preconceito em tudo também.”*

*“...pra vocês dentro de casa é normal, mas se alguém falar isso com seu*

*filho, ele está preparado para isso?”*

- F) *“...A mãe fala: ‘—Branquela, meu bichinho de goiaba!’ E ninguém se ofende por isso. Isso nunca causou em ninguém um estranhamento.”*
- G) *“Eu falei com meu aluno: ‘—Pula pra carteira da frente!’ Ele olhou pra mim e falou assim: ‘—Você tá em chamando de macaco?”*
- H) *\*“Nossos alunos não se reconhecem como negro, na grande maioria das vezes... Será que a gente falar ‘tá na lista negra’ vai ofender aquele menino se ele sequer se reconhece como negro?”*
- I) *“Levei ele (o filho) umas duas vezes a palestras que abordassem a questão racial. Chegou lá, a pessoa que tá palestrando faz o discurso do ódio.”*
- J) *“Vai muito mais além, uma questão mesmo de limites, a gente tá dentro da escola e é um local onde a gente precisa ter limites. Então assim, as famílias se distanciam porque essa geração mais nova não está habituada a respeitar.”*
- K) *\*“O nosso projeto político-pedagógico não pauta a questão do tratamento das diferenças não, só etnicorraciais. As formações acontecem porque alguém que tá num lugar, puxa, não é pela demanda que grupo de professores fala: ‘—Nós queremos discutir isso.’... Se o grupo, se a diretriz pedagógica daquela escola, se o seu projeto político-pedagógico não pauta a questão das diferenças, da diversidade que a gente tá vendo aí, a homofobia também... Se deixar isso: ‘—Olha você chegou a nossa escola, o projeto é esse.’ A gente vai incorporando, igual já incorporou outras coisas. Trabalhar nesse sentido, não de fazer uma coisa, ‘—Ah! É dia da semana da consciência negra!’ Mas se a gente pauta isso no dia a dia...”*
- L) *\*“Aquela decoração (máscaras africana.) falava de uma coisa pra mim que é a valorização da cultura, das coisas que eu também gosto de usar e de ver que são as coisas mais coloridas mesmo. Então o pai e a mãe quando chega deve sentir a mesma coisa que eu senti.”*
- M) *\*“A menina que veio com o cabelo com trança, a XXX, ela foi vítima de bullying, pelo YYY que nem branco é também, porque ela veio com o cabelo assumidamente afro... Gente, o pior é isso, o preto ser preconceituoso!”*
- N) *“Acho que ainda hoje é preciso falar: negro é lindo, negro é inteligente, negro aprende, negro anda de Mercedes.”*
- O) *\*“Eu acho que ainda é uma das poucas instituições, talvez junto com a igreja que não anda pra frente. Infelizmente a gente tá dentro da escola e a gente sabe disso. A sociedade não só na questão racial, mas em todos os outros preconceitos sociais, ela tá mudando. E a escola é o lugar que perpetua porque a escola não muda... Escola ainda hoje é de uma geração totalmente preconceituosa. Talvez se a gente conseguisse, um trabalho*

*agora, talvez lá na frente a gente tenha alguma mudança.”*

- P) “A escola, quando a menina negra chega pranchada, primeira coisa que você fala: ‘—Nó, que lindo! A mamãe fez prancha nocê?’ É isso que a escola faz.”*
- Q) “Eu queria que citasse também outras formas de preconceito na escola, porque se existe realmente preconceito contra o negro tem que ser colocado pra gente saber, porque eu não consigo ver, contra o pobre eu vejo. O pobre assim, ele toma bomba sem a gente ter muita preocupação nem de chamar a família, porque a família não vem, a família não atende. Então você vê aluno pobre, aluno bom, tomando bomba.”*
- R) “Professor às vezes insiste com um para que ele se recupere e não incentiva o outro da mesma forma como se a expectativa mesmo fosse baixa.”*
- S) “Troca de ofensas entre brancos e negros.”*
- T) “Não estou desmerecendo a questão, mas hoje o negro é o que mais tem tido apoio para tentar chegar a algum lugar e essas outras minorias, eles não tem nada... Se ele for negro e tiver dinheiro, sinceramente, olha, ele tem acesso a estudo, a saúde, a moradia...”*
- U) “E quando a gente cruza raça com o nível socioeconômico...”*
- V) “A mídia tem muito mais força do que a escola. Hoje por exemplo, no elenco de ‘Malhação’ vemos protagonistas negros.”*

*\*frases escolhidas pelas professoras entre as disponibilizadas para a discussão.*

Q4.6 – Recorte de depoimentos das professoras

*Eu sinto isso na sala de aula até hoje... Terceiro ano... eu tive que parar uma aula uns dias para traz... porque os meninos, a ideia deles é que lá está escrito cor pêssego é cor de branco... “—Professora me empresta o lápis cor de pele!”... Aí eu parei a aula... e falei: “—Gente, vamos pensar, como esse lápis é cor de pele? Vamos por perto do meu braço, vamos por perto do braço de fulano.” E na sala tem muito negro. E mostrei: “—Gente, esse lápis não é cor de pele, esse lápis está escrito rosa, ou então está escrito pêssego. Você pode optar em colorir a cor do bonequinho aí dessa cor. Realmente tem pessoas muito claras que tem uma cor de pêssego... com sol. Mas e minha cor, qual colorido que representa minha cor colorida? Marrom! E a cor de fulano? Preto! Então, e a pessoa que está anêmica, como ela fica? Amarela! Então, tem vários tons de pele.” Isso a gente sente diariamente. E olha que é uma coisa simples, o fato de um lápis colorido. Se a pessoa não observa isso... É um momento bom para você... (Lila, 2º encontro)*

*Mas eu acho bom esses meninos reagirem, eu não acho que está errado o menino falar: “—Você tá me chamando de macaco?” A professora, até cair a ficha: “—Não, não estou te chamando de macaco não!” E ele perceber isso... (Amana, 2º encontro)*

*A nossa fala sai de um jeito, mas chega no outro de acordo com o contexto (Mandisa, 2º encontro)*

*A gente tem uma “cultura do engolir”. Principalmente a gente que é mulher, acho que a gente tem uma cultura de que quem é educado é quem fica calado, o mal educado é o que responde e às vezes não precisa ser grosso, não precisa ser mal educado, mas o responder, te acorda também, pra te quebrar um pouco isso. Porque a gente reproduz, a gente está aí reproduzindo e vai vivendo e vai trabalhando e vai fazendo. De repente fala: “—Nossa gente como eu estou reproduzindo, eu estou fazendo exatamente como a professora fazia comigo, e eu estou fazendo com meus alunos, olha o que estou fazendo.” E a gente reproduz mesmo. A gente faz exatamente aquilo que estavam fazendo com a gente. Então o outro é muito responsável por essa mudança na gente. Então eu acho que hoje eu já ouvi muito professor falar: “—Antigamente que era bom que os meninos ficavam calados, antigamente os meninos não respondia a gente não, antigamente que era bom, porque você acha que os meninos falavam comigo o que falam hoje?” Mas essa forma dessa reação desses meninos também, a gente tem que parar e ouvir que eles estão gritando por mudança. E a gente também não tem que se horrorizar com aquilo que os meninos estão falando. Porque o professor é exigido de forma que a gente tem que ser super-humano, e a gente muitas vezes não tem uma formação pra isso, ninguém se preocupa em nos dar uma formação, pra gente tentar, pra gente conversar e rever nossa prática, e a gente acaba assustando. “—E agora o que eu faço?” Porque a gente assusta. “—O que eu fiz de errado?” A vida é essa... todo tempo inteiro eu vou falar coisa errada. Fiz bullying com meu alunos várias vezes, aí você vai, conversa de novo... (Amana, 2º encontro)*

*Na primeira fala, eu senti frustração. O sentimento que a gente carrega como professor é de frustração. E essa frustração a gente acaba colocando no outro. Essa fala eu poderia ter dito isso. Eu falei que a gente faz sempre o mesmo, a gente pega o menino, a gente dá reforço para o menino. Vamos tentar outra coisa e aí...*

*Se agente for olhar na internet a gente ver que tem muitas escolas fazendo diferente. Tem escolas que os meninos estão sentando em grupos menores. Tem escola que a porta fica meio de porta aberta e a gente fica: “—Nossa o pai vai entrar aqui!”... Isso não é uma coisa fácil de fazer. Eu, em muitos momentos, me sinto frustrada porque eu me sinto engessada, o que quero fazer não consigo fazer...*

*Eu acho que essa frustração a gente não tem que internalizar, mas também não pode jogar para o outro. E o que eu faço com ela?*

*Porque a gente ou joga no outro: “—Ah! É o sistema. Ah! É a escola...”*

*Pera aí mas eu escolhi estar aqui, se eu escolhi eu estou aqui e se eu estou aqui eu tenho que saber qual é a minha função. Porque a escola ela sempre vai ser um outro lado da sociedade, porque aquele menino que não tem lá fora, aquele menino que não tem família... Eu estudei na faculdade a questão da longevidade escolar dos meninos de classe baixa e aí eu li muita coisa. Por exemplo na favela são casas pequenas muita gente ocupando o mesmo lugar e eu morava no apartamento da minha mãe e ela não deixava gritar porque incomodava os vizinhos ... e eu já dei aula para menino da favela e era aquela gritaria, aquela bagunça, e eu falo baixo acostumada como o silêncio da minha casa... Então isso tudo vem para a escola e a gente vai ter que encarar e esses meninos é que vão estar aqui, a gente vai ter que ensinar falar baixo ensinar... a se expressar. E é um desafio gigantesco. O professor no Brasil carrega uma frustração gigante porque todo professor em qualquer lugar do mundo tem essa função. Igual eu estava assistindo um vídeo de um professor do Japão. Fiquei com vontade de estar lá porque o professor... aí eu voltei para a minha realidade e pensei: “—Será que eu*

*preciso daquela estrutura toda?” Aí a gente joga a frustração no outro e acaba não experimentando, então eu acho que muitas vezes eu não experimento. ...quando a gente entrega um papel para escrever isso não é discutir. Porque o discutir é isso aqui (aponta para o grupo). Um fala, o outro fala, e a gente vai achando soluções. Se eu tiver que escrever num papel, é o que e penso. Aí fica o que um monte de pessoas pensa e não vai discutir. Porque às vezes você não entende o que eu penso, escrevendo não é a mesma coisa... Lutar para uma escola diferente, acreditar numa escola melhor e usar todo tempo que a gente tiver para sentar e esquecer a burocracia da escola, e começar a conversar sobre a escola.*

#### **4.2.3 — Formação de professores – da relação com os saberes em construção**

Se há uma linguagem da educação a ser absorvida em uma *práxis* transformadora, tem de existir alguém que, primeiramente a fale. Isso nos remete ao universo das significações, que correspondem, segundo Castoriadis (apud OLIVEIRA, 2006), “ao percebido, ao racional ou ao imaginário” e, ainda, se esta linguagem será absorvida à *práxis*, é perfeitamente claro que os sujeitos que a falam combinam signos orientados por um sentido configurado por dois aspectos distintos e, ao mesmo tempo, inter-relacionados: a realidade escolar ao lado do real e a teoria que orienta as práticas pedagógicas ao lado do ideal. No limiar desses apontamentos estão as teorias que respaldam as atividades educacionais multiculturais. (OLIVEIRA, 2006, p. 49)

A escola tomada como um espaço significativo para se (re)construir as identidades afro-brasileiras de crianças, professores e famílias, considerando os aspectos existenciais da cultura desses sujeitos, encontra na conscientização dos professores o alicerce para efetivação de ações assertivas no enfrentamento do racismo.

É nesse sentido que se faz necessário um afastamento da realidade utópica para formular o olhar mais crítico sobre os mitos que enganam e ajudam a manter a estrutura dominante afrontando os valores pluriétnicos e pluriculturais construídos ao longo da história.

Sem pretensão de oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que visem a enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido.

Fundamentamo-nos nesse propósito em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é de que os currículos desenvolvidos colaborem para a desnaturalização das desigualdades; Elas são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres. São, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e, mesmo transformadas.

O êxito de uma proposta curricular que opere na realidade escolar com essa perspectiva busca contribuir para a formação de um docente investigador, crítico e analítico que possa construir uma visão dialética ao relacionar teoria e prática que requer, entre outras coisas:

Convencer a los actores de la necesidad de su implementación, para ello se requiere de la formación y actualización de los formadores de docentes. Sin embargo, al estudiar la práctica cotidiana nos damos cuenta de que la acción docente dista mucho de la propuesta ideal, por lo que quizá el problema em sí no es solo la práctica, sino la lógica para regular las actividades institucionales que se alejan o rebasan la prevención de la normatividade curricular. (SUÁREZ, 2004, p. 97)

O que parece explicar, em grande parte, as dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/03. A falta de formação sobre a temática racial é a justificativa mais apresentada por educadores e instituições como entrave para a consolidação da lei, como se o documento se limitasse a tratar da questão dos conteúdos.

Dessa forma, o problema sobre o qual devemos nos debruçar, essencialmente, diz respeito à conscientização de professores, professoras e sociedade em geral, sobre os malefícios resultantes da hegemonia branca mantida em um país onde a maioria da população é afrodescendente e sobre a importância de tratar as chagas deixadas pelo sistema escravocrata, como se deu no Brasil, para redução das desigualdades educacionais e ascensão econômica do país.

O saber é um objeto particularizado como uma das formas do desejo. O objeto do desejo está sempre presente: é o outro, o mundo, o eu próprio. A pulsão interessa porque nos inculca o desejo como dinamismo, movimento que não se reduz a um conjunto de relações psíquicas. É o que se traduz na relação com o saber atravessada pelo próprio sujeito provido de uma energia vital de que se apropria e pela qual se projeta para uma dinâmica antropológica no mundo, ou seja, o saber por ele mesmo não nos provoca, mas se torna o desejável quando desencadeado por um desejo particular que surge das relações com o mundo.

A colaboração da psicanálise, enquanto fundamento para a metodologia de pesquisa a qual nos aventamos, tem a ver com a vertente de noção de *rappor ou savoir* (relação com o saber) desenvolvida por Jacky Beillerot.

O autor se interessa pelo conceito de “desejo pelo saber” construído por Freud abarcando a sexualidade infantil, as experiências e expectativas familiares e escolares para refletir sobre o papel da escola e da família quando separam o desejo de saber de si dos saberes exteriores.

Dessa forma, confirma Misukami (1996), o sujeito e o mundo não se confundem. O mundo não é apenas um conjunto de significados, mas também horizonte de atividades composto por materialidade; o mundo preexiste, e permanecerá independente do sujeito. Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo.

O fracasso que se instaura na pedagogia costuma correlacionar a um ideal inatingível por desconsiderar o desejo da criança e do adulto. A castração do desejo se manifesta na inadaptação e em forma de violência como sintoma<sup>32</sup> do mal-estar, uma das principais causas do interesse da psicanálise pela educação.

A realidade social se encontra, hoje, escolarizada. As vidas são orientadas por escolas que modelam uma visão de mundo a ser seguida, legitimando corpos e ações em nome de uma moral construída sobre os alicerces de base política, histórica e cultural. Conforme Costa (1983),

estas instâncias vão mostrar ao sujeito aquilo que lhe é permitido, proibido ou prescrito sentir ou exprimir, a fim de que sejam garantidos, simultaneamente, seu direito a existência, enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência de seu grupo, enquanto comunidade histórico-social. (COSTA, 1983, p. 3)

A formação escolar tem como finalidade a produção e a competição como meios de vida. Trata-se de inserir-se num jogo das qualificações e das seleções em que nem todos conhecem as regras. Ainda assim, “depois de terem sido ligados à instituição, os sujeitos dispõem falsamente da liberdade de escolha”. (LEFORT, 1988, p. 208)

A educação não fracassa simplesmente em si mesma, está engendrada num sistema sustentado por um modelo de educação voltada para a valorização “das identidades” positivadas no Brasil. Esse modelo de educação tem arraigado em suas estruturas gerais e

---

<sup>32</sup> Em psicanálise, *sintoma* é o que orienta a sua *práxis*, demarca seus limites terapêuticos e se tornou objeto de interesse a outros campos, como a educação.

MAIA, Aline B., MEDEIROS, Cynthia P. de, FONTES, Flávio. O conceito de sintoma na psicanálise: uma introdução. Revista Estilos da Clínica. v. 7 n. 1 (2012). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46133>. Acesso em: 09/01/2017.

curriculares o cerne da reprodução das desigualdades sociais repousantes sobre cultura da meritocracia. Cria um emaranhado de ideias de igualdade de oportunidades que, na verdade, servem para manter cada um no “seu lugar de origem”, decantando o produto formado das experiências com palavras e imagens, representações e afetos que circulam incessantemente entre crianças e adultos, entre sujeitos e culturas. No caso “ideal”, o ideal do ego tem por função

favorecer o surgimento de uma identidade do sujeito, compatível com o investimento erótico de seu corpo e de seu pensamento, via indispensável a sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo.

Ao sujeito negro, esta possibilidade é, em grande parte, sonhada. O modelo de Ideal de Ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico-imaginária não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, conseqüentemente, realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o *fetiche do branco*, da *brancura*. (COSTA, 1983, p. 4, grifo do autor)

A brancura é abstraída, reificada com potencial para fazer do sujeito branco um “predicado contingente e particular” (COSTA, 1983, p. 4). Ao mesmo tempo, os indivíduos brancos ganham uma feição ímpar, uniforme e universal.

Diante das complexidades de uma sociedade multirracial, racista, hegemonicamente branca, em posições binárias concretas: eu/ele; preto/branco; afirmação/negação, é que a psicanálise e os diversos campos de saber vêm colaborar com a educação no sentido de reestruturação do ensino e da sociedade no que concerne às relações raciais.

O caminho proposto pela psicanálise interessa-nos como base teórica que nos auxilie na contestação do discurso hegemônico disseminado nas instituições escolares através dos currículos e das intervenções para o alcance do que já existe como legítimo e moralmente correto.

Corroboramos com os argumentos de Mannoni (1988, p. 34) de que, em geral, as formas ou instrumentos de coerção expressa (física) ou velada (psíquica) dão margem à violência vigente nos modelos escolares em nome da ordem e da repressão do desejo. A escola na posição de pai e o aluno imerso num contexto que lhe dá um lugar, pelo qual deve abrir mão do seu próprio ser para se encaixar em preceitos de boa conduta para o desempenho de papéis determinados na sociedade, tendo sua subjetividade suprimida em nome do (pai) “sistema”.

Apoiamo-nos na psicanálise para aprendermos a escutar de forma desprotegida e respeitosa, que se quer solidária, para tentarmos motivar e dar outros sentidos às práticas

educativas na escola superando ostracismos potencialmente capazes de nos “derrubar antes da queda”.

Desse modo, não só a psicanálise, assim como a didática, a sociologia, a filosofia, antropologia estão inseridas nos fundamentos deste texto, não simplesmente por estar, mas porque são os suportes teóricos sem os quais nada poderíamos pensar ou realizar no enfrentamento ao racismo e a qualquer outra forma de preconceito.

Segundo Marcelo Pereira, o estado depressivo e os fenômenos patológicos protagonizam o quadro sintomático de grande parte dos docentes analisados em sua pesquisa junto ao sindicato de professores e às Secretarias da Educação e da Saúde do Estado de Minas Gerais e do Município de Belo Horizonte. Nas conclusões deste pesquisador, para poder talvez enfrentar os sintomas do mal-estar docente e superá-los, o professor “precisa falar e ser escutado em um processo terapêutico”. (PEREIRA, 2016)

Embora reconheçamos a frustração de muitos professores diante do fracasso escolar e, ainda, que a intervenção terapêutica possa ser válida e necessária para algumas pessoas independente da profissão que exerçam, há de se ter atenção ao fato de que o professor continuará fazendo parte da comunidade escolar. O ambiente continuará o mesmo independente do tratamento a que tenha sido submetido e, mesmo com a intervenção a sua relação com o ambiente e com o resultado do seu trabalho pode ser diferente, isso não significa que será mais satisfatório. Mudar o olhar sobre o trabalho pode torná-lo menos maçante e penoso, mas a resposta sobre o “porquê” de estar na escola lidando com a educação continuará como uma incógnita que salário, estabilidade, ou outras vantagens não poderão compensar nem responder.

Conforme Freire (1987, p. 39), nosso problema está imbricado em constatações empíricas advindas do clima democrático da escola contestado muitas vezes por meios e caminhos autoritários. Exemplifica, em outro momento, os termos usados pelo que diz combater o racismo, mas quando perguntado se conhece Madalena, diz: “—Conheço-a. É negra, *mas* é competente e decente!”. Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, *mas* é competente e decente”. (FREIRE, 1996, p. 53).

É na relação que a conjunção *mas* estabelece entre as sentenças que se encontram nosso interesse.

Nesse tipo de discurso impregnado de sentidos implicam um juízo final falso, ideológico:

sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e competência a conjunção *mas* se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. (FREIRE, 1996, p. 53–54)

Daí conclui Freire: “a razão é ideológica e não gramatical”.

Assim como as conjunções, o gesto e o olhar estão carregados de significados. Representam “nas mãos” do professor o instrumental insubstituível na realização do desejo de saber, de ensinar, mas, sobretudo, de significar como *experiência*<sup>33</sup> idêntica à descrita por Freire:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-nos com seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto estava sendo errado não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto *é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz na verdade muito tempo que ele ocorreu...* (FREIRE, 1996, p. 48, grifo nosso).

São essas experiências que fazem do educador/professor o profissional capaz de se reinventar, apesar das descrenças. E nos move a engendrar esforços para não o deixar “cair”, ao colaborar em imprimir sentido, para que sua prática docente seja permeada por desejo seu ao sentir o desejo do seu aluno quando se vê representado, tecendo-se, assim, uma rede de desejos de ensinar e de ser ensinado. Desejo de saber e de aprender. O desejo que em particular, surge de forma autônoma, cada vez mais marcada, como explica Beillerot:

É este desejo que leva a reclamar enquadramentos cada dia mais constrangedores da transmissão de saberes. Opera-se uma transformação do desejo de saber ao desejo de ser ensinado, desejo de pedagogia, transformação que deve a sua existência às lógicas do capitalismo. Este faz uso do saber, quando poderia torná-lo porque possui um poder desocultante e desalienante. Utiliza-o indirectamente pela pedagogia, ou seja, uma relação psicológica e social que tende a reduzir o efeito revolucionário do saber. (BEILLEROT, 1987, p. 145–146)

Por mais perseguidos que sejam, os conhecimentos teóricos podem parecer dispensáveis diante das fragilidades da organização escolar e do aparente desinteresse dos alunos prestes a nocautear os desejos docentes, colocando-nos em posição de recuo em relação à nossa própria capacidade perante os desafios diários da profissão. E, como não

---

<sup>33</sup> O relato de Freire exemplifica bem o conceito de experiência de W. Benjamin.

existe ensino sem diálogo, torna-se impossível mediar o ensino a um aluno ao qual o docente já julga não ter condição nem ilusão de poder dialogar.

Para pensar a respeito dessas situações que fazem hoje parte da nossa vivência e as quais podem se tornar experiências no conceito benjaminiano, trouxemos para o texto como referência de nossos estudos a concepção histórico-social pela qual o homem não só faz a história como vive nela e por meio dela. (CAMBAÚVA, 2000)

Existe, segundo a autora, de um lado uma concepção internalista na qual o homem se baseia no mito de heróis da história do pensamento como se estes fossem eleitos ou privilegiados por alguma iluminação ou revelação de ordem sobrenatural, independentemente de toda condição material de vida. Instaura-se, assim, uma cisão entre o homem atuante por e pelas ideias e a ordem social.

No outro extremo encontra-se a concepção externalista. Por essa há uma relação de causa e efeito entre a história do pensamento (que se desenvolve totalmente condicionada) e interesses sociais, filosóficos e econômicos com traços mecanicista, fatalista e determinista.

Da junção dessas concepções mais do que pelo antagonismo, entre elas surgem nossas perspectivas metodológicas que permitem às professoras se pronunciarem e refletirem sobre suas próprias concepções. Percebendo-se, não como sujeito resignado diante do mundo que se reconhece como fruto ou consequência de ideia que estão fora dele, chegando a acreditar que não há o que fazer, não há perspectiva de mudanças diante da ordem social vigente e todos os acontecimentos independem de sua ação, mas sim como sujeito do desejo (ainda que latente) que se transforma em suas relações com o mundo e que transforma o mundo.

Dessa forma, reiteramos com Charlot (2000), o mundo é o horizonte de atividades em que se dá a relação com o saber de um sujeito com ele mesmo e com os outros, numa relação que é também com o aprender infindável em função do tempo.

Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram, que se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro. (CHARLOT, 2000, p. 78–79)

De um lado, conforme Charlot (2000), analisar a relação com o saber implica analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*, de outro, essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço social. A relação com o saber é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente com a linguagem.

No limite dessa relação envolvendo a história e as representações simbólicas aviltadas pela linguagem, enquanto um sistema amplo de comunicabilidade, é que nos encontramos com a psicanálise.

*Eu não gosto desse discurso de ‘a escola não muda’, mas... a força que nós fazemos aqui, a nossa intenção... (Mandisa, 2º encontro)*

Há nesse depoimento o lamento compreensível e real. O exercício da docência é mesmo emblemático do ponto de vista de abrangência e demanda social. Ou seja, ao mesmo tempo em que envolve uma gama de aspectos da vida humana e é requisitada como uma das garantias fundamentais para mobilidade social, ser professor(a) da educação básica é estar em um lugar de impasses de onde se percebe essas garantias cada vez mais distantes.

Nesse sentido, a posição assumida enquanto sujeito no mundo é o que aproxima a prática docente das demandas sociais sob o que Freire (1996) ensina:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 86)

O esforço a que Mandisa se refere parece estar relacionado à rotina, às vezes desgastante de sala de aula, demonstra certo incômodo causado pela ideia (inconcebível) da escola como instituição estática. Na modernidade, tanto no que se refere às possibilidades tecnológicas quanto ao panorama da escola pública frente à diversidade, a escola é impelida a mudar. É exatamente no liame do esforço, do desejo e do sentimento de impotência (do mal estar docente) que se concentra em parte esta investigação.

Mandisa fala do seu compromisso e das suas intenções com a educação. É uma professora que leciona também em instituição de outra cidade, mas que sempre teve a participação ativa neste e em outros encontros ou projetos desenvolvidos na escola buscando meios para melhorar sua prática.

Em todo caso, “o estado de inércia” acomete mesmo ao professor desejoso de mudança mas condicionado por uma rotina providencial.

*Se for pensar na essência, a escola não mudou tanto assim não. Ainda tem muitos colegas que dão aula com menino sentadinho lendo o livro.*

*...O que mudou, foram as questões que aparecem agora demais e que antes não apareciam, quando a gente estudava não apareciam.*

*Quando a gente estudou, a escola era excludente, nossos pais faziam um esforço para manter a gente lá. (Janna, 2º encontro)*

O debate sobre os processos de exclusão transcendem a questão do acesso. Trata-se agora de uma questão muito mais complexa. Uma coisa são os números e o cenário aberto para a exigência de cumprimento dos preceitos constitucionais de garantia de vagas em escolas públicas e laicas para todas as crianças e jovens. Outra coisa, e é o que está em pauta, é a qualidade e a equidade da educação não só no Brasil, mas no sistema francês como critica François Dubet, Henry Giroux na América do Norte, María Carmen Ávila na Espanha, só para citar alguns que subsidiam este texto.

O problema apontado por Janna não se confunde com as possibilidades de usos de livro didático como suporte para professores. Ademais, três aspectos devem ser observados. O primeiro diz respeito ao próprio conteúdo a ser ensinado, e depende de uma análise e de uma postura crítica do professor para utilizá-los; outro aspecto refere-se à forma como esses conteúdos são tratados nos livros, isso tem relação tanto com o respeito às diversidades quanto com a fundamentação e veracidade do que é e exposto; e um terceiro ponto e talvez seja o que mais se aproxima da observação feita pela professora, refere-se à forma como esse suporte é utilizado em sala de aula.

A postura pedagógica colocada por Janna é um problema frente à massificação da escola diante das questões da modernidade com as quais ela, a escola, tem que lidar e para isso precisa renovar as concepções de ensino. Porém, é preciso considerar que as questões em voga não se limitam a um método ou modelo de abordagem, passam muito mais próximas das concepções ideologicamente construídas por um discurso que sempre foi “tradicionalmente” hegemônico.

*Sua mente se distancia dessas gerações mais novas... Porque fora não tem limite e na escola tem que ter limite. A escola tem que dar o limite. (Lila, 2º encontro)*

Se em sua natureza política específica da polis grega a escola estabelecia tempo e espaço igualitários, separados tanto da sociedade quanto da família (*oikos*), na sua invenção o escolar podia ser descrito como tempo livre, equânime e democrático. Raça, natureza e origem, etc., eram pressupostos inoperantes na escola grega e por isso para a elite, ou para

aqueles que estavam satisfeitos em manter naturalizada a ordem desigual da sociedade, o escolar era um tempo desprezado e hostilizado. Essa democratização do tempo livre era uma ‘pedra no sapato’, conforme observa o autor, “não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola” (MASSCHELEIN, 2014, p. 27). As tentativas são sempre de paralisar a escola, como tempo livre entre a unidade familiar, de um lado e a sociedade e o governo de outro. Numa outra variação, a escola deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de avaliação e seleção.

Portanto, esse mal estar a que se refere Lila parece compor as tessituras perniciosas responsáveis por fazer da escola esse lugar de desgaste, indesejada por tantos alunos e professores, criando um processo de confusão entre falta de conexão e falta de limites.

#### 4.2.4 — Nós, fora de cena

<b>Sequência</b>	<b>Objeto Provocador</b>	<b>Objetivos</b>
iii	Que filmes retratam a relação professor-aluno em que o professor que já está na lida consegue se reinventar para superar os desafios da diversidade?	Provocar o debate sobre as produções cinematográficas que retratam a relação professor-aluno.

Q4.7 – Provocador: Filmes que retratam a relação professor-aluno

A dificuldade em encontrar produções que retratem a capacidade de reinvenção pedagógica da escola e dos professores que fazem parte e conhecem a realidade do lugar não deve ser um simples acaso em tantos anos de cinematografia.

Instigamos o grupo a perceber

que não há neutralidade nem mesmo no mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com o sentido e o político.

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações de linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade... não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2005, Prefácio p. 9–10)

Conforme Vieira et al. (1991), buscamos criar procedimentos possíveis que nos auxiliem a desvendar o lugar social onde foi produzida determinada linguagem, procurando

responder por que as coisas estão representadas de determinada maneira e descobrir outras formas de representá-las e intervir para que se consolidem.

As mensagens implícitas nos filmes de longa-metragem, aos quais temos fácil acesso por meio da internet, desconsideram a capacidade adquirida com a experiência docente. Desconhecemos um produtor que tenha sido inspirado o bastante por um professor com anos de magistério numa mesma instituição.

As produções cinematográficas de Hollywood sempre retrataram a relação professor/aluno nas condições de conflito, alguns muito parecidos com o que vivenciamos, como uma relação do inexequível na medida em que somente um sujeito estranho, aquele que “chega”, nunca aquele que “está” há tempos na instituição, tem a capacidade de agir, de se sensibilizar e diante dos desafios na sala de aula/escola.

Percebemos nas mensagens contidas nos filmes a ideia de que só se “reinventam” professores vindos de fora, de um lugar diferente de onde está a escola, a sala de aula, a comunidade, sem desmerecer a “boniteza” — usando um termo de Freire (1996) —, dos clássicos: “Ao mestre com carinho” (1967), “Conrack” (1974), “O substituto” (2013), dentre outros, foram merecidamente lembrados pelas professoras quando fizemos a provocação. Entretanto, nenhuma delas soube apontar um único filme no qual o professor ou professora atuantes durante anos em uma mesma escola tivessem conseguido se reinventar em sua prática docente e reestruturar a relação com alunos positivamente.

Desconfia-se da existência de uma mensagem implícita de desvalorização da atividade docente. Pelas análises dos filmes, só um “Outro”, de outro lugar, imbuído de um poder (suave) é capaz de colocar “as coisas nos eixos”.

Nessas produções estão sempre reforçadas as características dos “alunos problema”, são, em geral, pobres, negros e que residem na periferia com uma ou outra exceção, para confirmação da regra.

A prática e a convivência podem reforçar os conceitos, os preconceitos e os estigmas. A complexidade da relação professor/aluno nunca foi tão desafiante para as partes envolvidas como se tornou na modernidade, mas ao longo da história da educação no mundo, certamente, houve não poucos professores que fizeram da prática docente o veio de esperança pra muitos alunos.

E como sabemos, nas mesmas salas de aula da mesma escola surgem a cada dia novos desafios e nem todos os professores se tornam por isso mais sensíveis, mais atentos ou mais ousados.

Por outro lado, reconhecemos de perto e em boa medida no plano da realidade, ações vigorosas para o enfrentamento do racismo tanto nas escolas públicas quanto em outras instituições e comunidades (como as quilombolas).

Os grandes produtores cinematográficos não se interessaram ainda por esse tipo de roteiro em que educadores e educadoras sejam protagonistas de histórias reais. Isso talvez por acreditarem, assim como nós, no potencial de “desestabilização” do status quo contido nessas histórias de luta, perseverança e superação.

### 4.3 — 3º encontro

#### 4.3.1 — A música como instrumento pedagógico

Sequência	Objeto Provocador	Objetivos
i	Músicas: 1- “Lamento do Negro”. Canta: Dona Ivone Lara; 2- “Kizomba, festa da raça”. Canta: Martinho da Vila	Suscitar uma análise crítica das letras de duas músicas versando sobre a questão do negro no Brasil, sobretudo sobre a validade de seus respectivos usos didáticos.

Q4.8 – Provocador: Músicas

A música é um recurso muito utilizado nas escolas em ocasiões variadas e exige o cuidado e a atenção da equipe pedagógica na escolha. Moreira et al. (2014, p. 42) consideram a música como agente cultural que contribui significativamente na construção da identidade, do caráter, da consciência e da inteligência emocional do sujeito. Promove o equilíbrio além de proporcionar um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio. A música pode ser uma atividade divertida.

Existem diversas formas de abordagem da música dentro ou fora da escola. De acordo com Roza (2010, p. 62–63), desde que sejam consideradas a indissociabilidade entre letra e música e o contexto em que se deu a produção musical, no trabalho pedagógico não há uma forma definitiva, ou melhor, para trabalho com linguagem musical.

As potencialidades de escuta da música é que a tornam diferentes em relação ao uso da poesia com recurso didático. Ritmo, harmonia, melodia etc., são elementos que merecem tanta importância quanto a letra e sua interpretação.

De acordo com Roza (2010), a abordagem selecionada deve ser determinada pelas propostas de trabalho das professoras no processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto e a realidade em que estão inseridas.

- a) A necessidade de compreensão da natureza polissêmica da música – A linguagem musical não se faz em sua totalidade a partir da abordagem somente da letra, mas sim no encontro entre a letra e a sonoridade em diálogo com os possíveis dados extramusicais;
- b) A compreender que existem diversas formas de abordar a música em sala de aula – A forma mais adequada de uso da música deve respeitar as peculiaridades da linguagem musical e deve se adequar às finalidades pedagógicas estabelecidas pelos professores.
- c) A necessidade de incorporar a musicalidade brasileira – A incorporação dos diversos gêneros, movimentos ou ritmos musicais brasileiros são ótimos exemplos da diversidade presente entre nós e são partes de nosso patrimônio e memória coletiva, seja a nível local, regional ou nacional.

Nessa perspectiva, levamos para o grupo duas opções de músicas: O lamento negro, de Dona Ivone Lara; e Kizomba, festa da raça, interpretada por Martinho da Vila.

<p><b>Kizomba, Festa Da Raça Martinho da Vila</b></p> <p>Imagem:<a href="http://www.palmares.gov.br/archives/35556">http://www.palmares.gov.br/archives/35556</a></p>	<p><b>Lamento do Negro Dona Ivone Lara</b></p> <p>Imagem: <a href="http://www.terra.com.br/istoegente/edicoes/570/artigo181409-1.htm">http://www.terra.com.br/istoegente/edicoes/570/artigo181409-1.htm</a></p>
<p>Valeu, Zumbi O grito forte dos Palmares Que correu terra, céus e mares Influenciando a abolição Zumbi, valeu Hoje a Vila é Kizomba É batuque, canto e dança Jongo e Maracatu Vem, menininha Pra dançar o Caxambu</p> <p>Ô, ô, ô, ô Nega mina Anastácia não se deixou escravizar Ô, ô Ô, ô, ô, ô Clementina, o pagode é o partido popular Sacerdote ergue a taça Convocando toda a massa Neste evento que congraça Gente de todas as raças Numa mesma emoção</p> <p>Esta Kizomba é nossa constituição Esta Kizomba é nossa constituição</p> <p>Que magia Reza, Ajeum e Orixá Tem a força da cultura Tem a arte e a bravura E o bom jogo de cintura Faz valer seus ideais E a beleza pura dos seus rituais</p> <p>Vem a Lua de Luanda Para iluminar a rua Nossa sede e nossa sede De que o apartheid se destrua</p>	<p>Canto do negro é um lamento Na senzala do senhor... O negro veio de Angola Fazendo sua oração Na promessa da riqueza Só ganhou a escravidão... Canto do negro é o lamento Na senzala do senhor... Depois de duro trabalho De maus tratos e sofrimentos Chibata comia toda a hora Sem roupa, sem água e alimento... Canto do negro é o lamento Na senzala do senhor... E com risos e brincadeiras Paciência ele esperava Capoeira dava aviso Quando alguém se aproximava... Canto do negro é o lamento Na senzala do senhor...</p>

Em um evento passado na escola uma das professoras de turma do 4º ano optou por ensaiar a letra de “O lamento do Negro” com os alunos que, sentados no chão da quadra, cantaram-na à capela.

Desconhecendo as estratégias de abordagem em sala de aula e aprofundamento conectivo entre letra, música e sonoridade, o texto foi colocado em discussão frente aos elementos apresentados em “Kizomba, festa da raça” como o intuito de atentar para necessidade da escolha consciente desse recurso frente aos objetivos pedagógicos.

Em 1988, “Kizomba, festa da raça” foi samba enredo da escola de samba Unidos de Vila Isabel. Marcada por um ritmo forte e cadenciado, bem próximo da batida dos atabaques de terreiro, a música traz uma poesia igualmente intensa e transgressora, posto que busca desconstruir um dos mais caros mitos da nossa história oficial, aquele que atribui à generosidade da princesa Isabel todo o crédito pelo fim da escravidão no Brasil.

A música, decisiva para a vitória da escola, tornou-se um clássico do carnaval. Ela nos ajuda a pensar sobre o lugar do negro na sociedade brasileira do pós-abolição.

Já em seu primeiro verso — “Valeu Zumbi/O grito forte dos Palmares/Que correu terras, céus e mares/Influenciando a abolição” — fica explícita a importância da resistência dos escravizados para a construção da abolição. Esta compreensão só muito recentemente passou a compor os livros didáticos de história do Brasil, evidenciando que o conhecimento e, acima de tudo, a sabedoria, não são exclusividades dos Doutores da Academia, menos ainda dos que dirigem a educação nacional.

O seu segundo verso diz “Zumbi valeu/Hoje a Vila é Kizomba/É batuque, canto e dança/Jongo e maracatu/Vem Menininha para dançar o caxambu”. Palavra de origem kinbundo língua africana originária do milenar tronco linguístico banto e que muito contribuiu para o vocabulário do português falado no Brasil, sendo, até hoje, falada em Angola, kizomba significa festa de exaltação da vida e da liberdade. A abolição trouxe conquistas a serem celebradas e o carnaval, festa maior do Brasil e fortemente marcada por elementos afro-brasileiros, é o grande espaço desta celebração; é mesmo a personificação da kizomba. (SOUZA, 2013)

Evidenciando a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar envolvendo diversas áreas de conhecimento, a letra traz ainda subsídios para ressignificação de saberes constituídos como estratégia de sobrevivência dos negros no Brasil, mesmo diante da desumanização da escravidão.

Com esse debate procuramos despertar no grupo o senso de responsabilidade e cuidado na escolha e na forma de trabalhar os textos referentes à historicidade em uma perspectiva de valorização da cultura afro-brasileira.

As considerações das colaboradoras nos despertaram para as tensões entre os limiares do sofrimento e da resistência quando lhes provocamos sobre qual das músicas poderia ser mais assertiva para abordagem do assunto.

As ponderações de Mandisa, Karima e Hanna dentre os descritos abaixo apontam para validade das duas versões:

*Eu trabalharia as duas... Se você nunca 'tocasse' no holocausto e tudo que aconteceu a humanidade também caminharia para isso novamente sem se dar conta do horror que foi. Então, se a gente também trabalhar a questão da identidade, mas sem tocar no ponto, nesse ponto que foi o horror dessa exploração nesse momento, eu acho que fica sem sentido. Inclusive para quando você pega a outra letra (Kizomba...), como você vai falar nessa força, em lutar contra tudo isso, se você não conhece o que foi, a humilhação, a escravidão, fica meio sem sentido. A luta até perde a força.*

**No final é tudo muito interdependente... Se um é o 'canto de lamento' a outra é de 'resistência'...** Mas resistência ao quê? Eu tenho que saber desse lamento... Eu acho que elas estão muito ligadas. Não dá para trabalhar uma sem a outra. A gente também não pensou nessa questão do cantar. Eu pensei em reflexão... (Mandisa, 3º encontro, grifo nosso)

*...tanto na primeira letra como na segunda a maioria dos comentários foi no mesmo sentido, na letra do 'lamento do negro' foi mais no sentido daquele aspecto mais triste, mais negativo.... E já na 'valeu zumbi'... 'Kizomba'... também os comentários foram no sentido de ter a libertação, liberdade... arte, expressão....*

*...eu gosto das duas. Mas eu começaria com o 'lamento negro', porque talvez seja mais fácil para os meninos ligarem com o conteúdo de história que eles estão vendo... E aqui também fala da parte boa também, a questão dos prismas... da capoeira. Assim, talvez eu começasse por esse, até para contextualizar esse canto do negro, o lamento, na senzala do senhor, o que é a senzala, quem é o senhor, aí vai aparecer o contraponto do senhor, que domina e o dominado que é o negro. Acho que eu começaria pelo 'lamento do negro', talvez já pegando o gancho com algum momento fala que Anastácia não se deixou escravizar. É resistência... aí você pode, a partir da letra... os meninos também se identificarem, fazer tipo uma dinâmica como essa mesmo... ouvir, escrever, o que lembrou a ele, o que tocou, não sei. (Karima, 3º encontro)*

De imediato, esperávamos que as professoras se deixassem envolver pelo ritmo marcante e intenso de Kizomba e por referenciar Zumbi, um símbolo da luta e libertação dos negros escravos. Contudo, as professoras Mandisa e Karima nos permitem perceber possibilidades para além das que lhes trouxemos enquanto procedimento de pesquisa.

Essa capacidade de reinventar a prática, ainda que demasiadamente envolvida nas tessituras da dinâmica escolar, é o que coloca as professoras em um lugar potencialmente diferenciado, do qual são capazes de deslocar a si mesmas e o outro: aluno, professor, familiar.

*A gente não pode focalizar só o ruim... Estigmatizado, o negro é ruim, sou negro, sou preto... Toda sua cultura que carrega, o samba e todas as coisas que a gente carrega da nossa influência negra. É muito importante para nós, comida, música, as palavras. Eu acho assim, fala do holocausto, mas fala também da libertação, disso e tal. Fala do negro, mas fala também da importância disso na vida do nosso país também. Dessa forma que aconteceu, foi sofrida, mas da libertação disso e do tentar ser um país miscigenado sem os preconceitos todos. Porque nós somos miscigenados, não é? Nós somos todos diferentes né. Eu falo com os meninos: nós somos RNDE — raça não definida... Todo mundo aqui é uma mistura... Olha, foi sofrido, foi difícil, mas houve a vitória e hoje é um novo tempo, o tempo que a gente tem que usar isso tudo como forma de avanço... Eu acho que a gente tem que ver mais para a frente. (Hanna, 3º encontro)*

*Eu acho que a primeira remete a uma carga de historiografia que a gente já está cansada. Então, eu acho que esse conhecimento, igual se a gente for pegar várias palavras aqui, nomenclaturas diferentes, nomes... kizomba, caxambu... remete a várias práticas que são oriundas dessa cultura africana e que eu acho que vale a pena a gente resgatar. Porque senão isso fica lá escondido e às vezes até confuso porque ainda existe um pouco de confusão. “—Ah! Isso é coisa do candomblé, coisa ruim!” Então, resgatar essa cultura e eu acho essas palavras aqui eu acho que servem para dar essa virada. Eu acho que essa segunda... kizomba, ela é esse momento da virada de um discurso já tá amplamente conhecido, com a mente trabalhada e demonstra esse novo olhar... “—O que é isso? O que é kizomba? O que é caxambu? O que é orixá?”... “—O que essas coisas trazem para minha referência como pessoa? Que lugar é esse de onde eu vim? E do que eu posso resgatar disso daqui?” Sem ficar parecendo nada menor, ou nada maior, apenas uma coisa diferente. Mas é uma coisa que tem que trazer. Porque se não trouxer vai ficar esse discurso da resistência... tristeza e tal. E esse passo precisa ser concretizado e essa música nesse sentido traz práticas claras do que é a referência dessa cultura. Por isso nesse sentido eu gostei mais. (Jamila, 3º encontro)*

*Tem que ter atitude... O dia a dia de hoje... Só o lamento, o lamento... (Lila, 3º encontro)*

#### **4.3.2 — Saberes, cultura, racionalidade e trabalho: da fala docente.**

A reflexão sobre a formação docente demanda compreensão sobre o saber em dimensões diversas considerando-se os objetivos frente aos sujeitos que aprendem, não necessariamente novos saberes, mas novas formas de compreendê-los e torná-los.

Jacques Therrien (2002) categoriza o trabalho, o saber, a cultura e a racionalidade como quatro aspectos centrais na formação docente.

Dessa forma, o autor configura o **trabalho docente** como uma ação condicionada pelo desempenho e pelos resultados pretendidos, que se desenrola mediante constantes tomadas de decisão de um sujeito mediador e articulador de múltiplos elementos.

*Quando eu coloco a questão da formação precária... Tem que dar português, matemática, história, geografia, de educação física que eu não sei nada. E aí eu sou obrigada a ser um*

*monte de coisa que eu não sei e fazer mal feito tudo aquilo que eu não dou conta... Porque eu não consigo dar aula de todas as coisas... A gente tem que estar o tempo todo pulando daqui para lá. “—Ah! Esse ano você vai dar aula disso.” E quando você começa a estudar isso: — Agora não, este ano mudou!” E a gente acaba fazendo mal feito todas as coisas que a gente tenta fazer. (Aisha, 3º encontro)*

Therrien e Loiola (2001) explicam que a tensão entre os movimentos para formação generalista entre os anos de 1970 e início de 1980 e o domínio específico de conteúdo, característica da formação de conteudista e/ou tecnicista, faz emergir a reestruturação de propostas curriculares de formação de professores. Assim, a educação infantil tem seu campo curricular próprio, nas séries iniciais do ensino fundamental. O professor deve ser polivalente, além da formação pedagógica básica, deve ter domínio de conteúdos fundamentais e ainda deve ter formação para a gestão educacional ou para assessoria pedagógica. Para as séries terminais do ensino fundamental e no ensino médio, o professor deve possuir domínio específico de conhecimentos e habilidades.

*Saber um pouquinho de cada coisa.... O P2 que trabalha com uma disciplina ele sabe muito de pouca coisa, enquanto nós temos que saber um pouquinho de muita coisa. (Mandisa, 3º encontro)*

Entendemos, por meio das falas, que o contexto do chão de sala de aula condiciona as intenções da professora ao torná-la responsável por mediar e gerenciar a multiplicidade e a complexidade dos componentes da situação envolvendo os conteúdos, os objetivos, interações, fatores ambientais, confirma Therrien (2002). Enquanto a gestão curricular diz respeito à articulação dos conteúdos curriculares específicos da instituição escolar, a gestão disciplinar refere-se à noção de compreensão, ao tempo, ao espaço e às interações entre sujeitos presentes na sala de aula. (THERRIEN, 2002)

Pela proposta de Tardif e Lessard (1991, apud THERRIEN, 2002), o **saber docente** na prática, é a impressão da marca identitária da professora quando se apropria dos saberes construídos na sua trajetória profissional ao articular as dimensões disciplinares e curriculares, do saber de formação pedagógica, do saber de experiência profissional e cultural e da prática social; os contextos e as situações complexas dos processos de ensino-aprendizagem darão o curso de sua ação com características que lhes são próprias. São saberes de natureza dinâmica e interativa construídos no processo de reflexão que resultam de julgamentos e intervenções pedagógicas com marcas do coletivo e dos modos próprios de legitimação.

*E quando você é um professor que para a sua aula para discutir as questões que aparecem na sala, o entorno de você na escola vem te recriminar, porque tem que cumprir uma série de coisas que eu não estou cumprindo. Estou parando para ouvir meu aluno que naquele momento tem um problema que eu preciso resolver. E isso você resolve demorando muito tempo em sala de aula. Às vezes a gente passa muito tempo. E você pega um outro professor que trabalha junto com você no mesmo ano que não faz esse trabalho. Aí o conteúdo dele, do livro, tá lá na frente e você tá lá atrás. Aí vem alguém e... Entendeu? É complicado. (Aisha, 3º encontro)*

Salientando que o docente, enquanto gestor pedagógico da sala de aula, deve ser abordado em três dimensões da relação com o saber, explicita Tardiff (2002):

- a) enquanto sujeito que domina saberes, atua com uma pluralidade de saberes produzidos por outros e que constituem parte insubstituível do repertório de informações de que deve dispor para a atividade docente;
- b) que transforma esses saberes nas situações reais da prática pedagógica articulando-os adequada e criativamente, portando-se com retradutor e transformador de saberes produzidos cientificamente na experiência reflexiva da sala de aula, situando-se, portanto, como epistêmico;
- c) que mantém a dimensão ética desses saberes nas decisões de teor político – ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz diante da complexidade, da incerteza, da instabilidade, da singularidade da situação, conflitos de valores entre outros acerca do processo de ensino-aprendizagem.

À pluralidade de saberes ou repertório de conhecimentos disponíveis e mobilizados, Therrien (2002) conceitua como “cultura docente” o conjunto de saberes apreendidos e integrados pelo docente para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula, restringe-se à “cultura em ação”. Assim como o saber da experiência, a cultura docente em ação reflete a dimensão coletiva e individual dos elementos apreendidos, articulados e reconstruídos nos momentos da práxis educativa, ou seja, da reflexão sobre a ação e expressão da relação teoria e prática.

Conforme o autor, essa racionalidade prática é na verdade a “essência reflexiva” do sujeito da ação docente.

Desse modo, a partir da prática docente fundada em saberes que refletem uma determinada cultura como produto de uma racionalidade prática, dá-se o rumo da formação inicial e contínua do professor para que seja, ele mesmo, um permanente pesquisador de sua prática do ponto de vista científico e educativo. Nossa trajetória de formação se distancia,

portanto, da mera qualificação conferida por títulos ou diplomas; pretendeu colaborar para o alcance, como traduz Therrien (2002), da nossa real competência para refletir sobre complexidade da ação pedagógica e agir conscientemente no contexto no qual estamos inseridas.

Por isso, ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, a diversidade contida em nosso processo de humanização deve ser compreendida e valorizada no contexto das relações sociais a partir das reflexões a serem desencadeadas pela dinâmica escolar a qual está incorporada a ideologia da branquitude.

Convém ressaltar, explica Ladson-Billings (2008, p. 50–51), declarações como na verdade, não vejo a cor, vejo apenas “crianças” ou “não me importa que eles sejam vermelhos, verde ou de bolinhas, eu apenas trato a todos como crianças”. Essa tentativa de daltonismo mascara um “racismo inconsciente”... Isso não quer dizer que esses professores são racistas, no sentido convencional. Eles não privam ou punem crianças afro-americanas com base em sua raça, mas ao mesmo tempo não são inconscientes do modo como algumas crianças são privilegiadas e outras são prejudicadas na sala de aula. Sua “inconsciência” vem à tona quando falham em desafiar o status quo, quando aceitam o estabelecido como inevitável. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 50–51)

Por outro lado, quando as escolas

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

São confirmações como essas que levaram o movimento negro a entrar na luta para a instituição da lei 10.639/03. Um movimento que sempre reivindicou políticas educacionais para efetivação de um cotidiano escolar livre de ideologias racistas e de práticas discriminatórias em prol do respeito e da valorização da história e da cultura negra, africana e brasileira. Sob esse processo, os educadores são chamados a dialogar com as demandas atuais, à luz da legislação, para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial com direitos garantidos e identidades preservadas e valorizadas.

*Eu acho também, Nilma, que a nossa formação é muito incipiente em muitos aspectos. Nessa questão do trabalho com a questão etnicorracial é mais defasada ainda. Eu mudei de casa... E fui arrumar meus livros no armário, e achei meu livro que comprei da professora Rosa que é um livro que fala de projetos. O projeto tem cada disciplina, português, história... mas é um*

*projeto... com aluno. Eu falei, esse material não tem que estar aqui... Mas não sei qual é a proposta, vou só falar que eu tenho. Se o pessoal quiser que eu leve... Porque às vezes a gente não faz... de não saber como fazer... Tem um livro do MEC Africanidades... fala toda história da África, mapa da África, traz sugestões de livros, vídeos, CDs, tudo dentro dessa formação do professor. Ele chama Africanidades, material do MEC... De repente, a gente priorizar isso na nossa formação. (Karima, 3º encontro)*

Quando se refere à escola, Aisha reproduz o discurso que não é só o dela própria, mas dos pares com quem se vê envolvida. Isso porque, justifica Fazzi (2004), entre professores e crianças circulam discursos de igualdade que mascaram os preconceitos, desvalorizam as diferenças, procedimentos escamoteadores de sentimentos retroalimentados na dinâmica das relações sociais construídas no Brasil.

*Mas com a correria que o professor tá, a maioria dos professores 'dobram'... Eu acho que também ele sente falta disso, um material mais prático, mais dinâmico, que vai, mesmo que ele elabore outras coisas, mas também já tem um ponto de partida. Então, acho que a gente pode antecipar... (Karima, 3º encontro)*

*Acho que a gente tem que pensar assim. Primeiro, a questão da gente tem que ser muita coisa. Outra coisa é a gente não ter tempo, porque quando você fala que a gente tem que ser pioneiro, eu tenho que ter um tempo para estudar aquilo. Dentro da escola a gente já não tem. A gente trabalha dois horários, três, mais em casa. Então não dá tempo mesmo. Eu não consigo me aprofundar em muita coisa. Eu consigo levar mais ou menos dentro daquilo que eu dou conta de buscar no dia a dia, mas eu não consigo me aprofundar. A gente que está dentro da escola o dia todo o tempo todo, a gente não tem esse aprofundamento. Aí é muito difícil, aí a gente começa a pipocar em um montão de coisa. (Aisha, 3º encontro)*

Os esforços para investir tempo e, às vezes, dinheiro em formação implicam em escolhas que precisam transcender o caráter obrigatório. É uma escolha pessoal, porém também envolve desejo, necessidade e noção de cidadania, conforme Suárez (2004):

La formación de formadores es una misión importante para cualquier país, la formación profesional de los profesores es una función legítima y necesaria en cualquier nivel del sistema educativo.

...

La dimensión social es un ámbito de estudio en donde uno o varios grupos de poder reconocen su importancia; en la dimensión institucional, se dan los espacios de formación y desarrollo profesional, así como la dimensión de las organizaciones interinstitucionales que encausan la producción, distribución y uso de los diversos ejercicios profesionales con el consecuente prestigio y estatus; la dimensión académica, importante para el desarrollo de métodos propios y fructíferos, sirve para la construcción teórica de un objeto de conocimiento. (SUÁREZ, 2004. p. 41-42)

O professor é um pesquisador sempre em formação, seja continuada ou em serviço, individual ou coletiva, a formação está atrelada à prática docente enquanto ação reflexiva de

um profissional de múltiplos saberes, constantemente, reconstruídos em intervenções éticas que justificam porque “suas decisões se apoiam em saberes plurais”. (THERRIEN, 2002, p. 5).

A tão falada “crise na educação” costuma ser tratada à parte das ramificações do capitalismo, o que permite à formação docente um leque de opções metodológicas. Barros (2008) entende que:

Um dos maiores desafios que se colocam hoje é problematizar os processos de formação que têm constituído as práticas no campo da educação, não só para podermos esboçar novas respostas, mas também, principalmente, para promover outras perguntas. Interrogar os processos de formação, portanto, significa indagar acerca de certa discursividade hegemônica nesse campo e percorrer trilhas que apontam não mais para objetos dados e sujeitos preexistente, mas para as práticas que os instituem, remetendo-nos ao exercício de cartografar as múltiplas linhas de sua composição, ou seja, partir do trabalho real.

...

Ao interrogar os modos hegemônicos de formação do/a professor/a, estamos apostando em processos que se configurem em múltiplas formas de ação, como produção de saberes e de práticas sociais que instituem sujeitos, aprendizados permanentes, não práticas que se constroem sobre as prescrições dos especialismos naturalizados. (BARROS, 2008, p. 90–92)

A fala de Aisha é conectada ao entendimento do autor supracitado:

*Eu entendo a questão racial, mas uma coisa que eu acho em que a escola peca muito e ainda é uma das poucas instituições, talvez junto com a igreja que não anda pra frente, infelizmente a gente tá dentro da escola e sabe disso, não só na questão racial, mas em todos os outros preconceitos sociais, (a sociedade)ela tá mudando, e a escola é o lugar que perpetua... E quando a escola não muda, é porque a gente vem de uma geração totalmente preconceituosa, talvez se a gente conseguisse, um trabalho agora, talvez lá na frente tenha alguma mudança. Dia desses recebi um bilhete escrito: “—Mamãe, favor olhar a cabeça de seu filho!” Eu devolvi o bilhete, falei: “—Eu não posso entregar, eu tenho filho de um casal homossexual, dois pais, eu não posso mandar pra esse menino.” ‘mamãe’ E a escola ainda não percebeu que esse é o papel dela. Aqui na escola a gente nunca pôs ‘senhores pais ou responsáveis’ pensando no filho de um casal homossexual, a gente põe pensando que às vezes a mãe não tá lá ou é a tia que cuida ou responsável. Ninguém nunca fez esse bilhete pensando que as nossas famílias hoje são outras, que o nosso modelo de família não é pai, mãe e filho e filha... (Aisha, 2º encontro)*

*A mesma coisa a questão da raça. A escola não trabalha, a escola quando a menina negra chega pranchada, primeira coisa que você fala: “—Nó, que lindo! A mamãe fez prancha ‘nocê’?” É isso que a escola faz! (Aisha, 2º encontro)*

Os cuidados básicos quando da elaboração de um bilhete, como lembra Aisha, contemplam iniciativas que podem ajudar no rompimento das barreiras para desencadeamento das discussões sobre diversidade na escola. Escrever diferente não só visando o respeito às

possíveis constituições de famílias, mas também, para deixar transparecer a postura política e ideológica da escola quanto às relações de gênero entendo que relações respeitadas só fazem sentido se pensadas no coletivo, são várias as comunidades que ainda lutam. Mas falta solidariedade. “Um dia verei os homossexuais na rua, gritando em favor de seus direitos junto com os negros, com os brancos, com as mulheres. Nesse dia, direi que a sociedade vai mudar muito...”. (MUNANGA, 2016)

Os termos usados nesses comunicados, ao considerarem todas as possíveis formas de união, além de demonstrarem às famílias que se encontram fora dos padrões sociais que as reconhece e respeita, evidenciam para a comunidade escolar que a escola é para todo cidadão e quer sim se fazer democrática.

A aproximação da pesquisa, no sentido de trocas de experiências mediante relações colaborativas a partir de vivências compartilhadas na escola, portanto, comuns, parece ser um bom caminho para o debate educacional visando atender à urgência de mudança na educação.

Esse caminho, conforme Imbérnon (2011), deve ser prático, interessante e claro para pesquisadores, professores e gestores e pensado em conjunto, sem as amarras das análises superficiais e sem sentido.

Propiciamos um clima real de colaboração entre os pares baseadas no respeito mútuo, liderança democrática e aceitação das diversidades na maneira de pensar e agir dos docentes, demonstrando possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e aprendizagem.

Ao discutir as relações raciais e como elas se efetivam no espaço escolar a partir das concepções dos sujeitos atuantes, nós, professores/as, poderemos elucidar e reelaborar conceitos que, além de interferirem nas práticas cotidianas, podem acobertar os fatores associados aos altos índices de evasão e baixo rendimento escolar, sobretudo, em se tratando de crianças negras.

Nesse sentido, as intervenções diante dessas ocorrências de discriminação e racismo na escola são necessárias para romper com os estereótipos e possibilitar a alunos, professores e famílias condições de refletirem sobre as consequências dessas ações para toda a sociedade.

Questionamos, como Perrenoud (1993), sobre a serventia da psicologia, da erudição em didática, das teorias da aprendizagem, da sociologia ou da antropologia se elas permanecerem como teorias presas na ideia do profissional, sem que este as mobilize na ação, sem saber combiná-las com os saberes intuitivos inerentes à condição humana.

Os saberes e encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural, produzem novos padrões de compreensão entre as pessoas e o mundo, rompendo com as fronteiras disciplinares a partir do processo de conscientização. De forma que, segundo Freire

(1980), não pode existir fora do ato de ação-reflexão, como modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Isso implica em “des-velar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação da realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 1980)

A partir das discussões ao longo dos encontros houve possibilidade de estabelecer a conexão com os referenciais de pesquisa tomados em um âmbito mais abrangente do contexto educacional, mesmo porque a atuação educativa desses sujeitos não se restringe a uma única escola, no caso à E.M.J.M.H, e nem mesmo a uma única esfera pública. Assim, a análise desses discursos evoca uma reflexão acerca dos diversos fatores pelos quais se define a identidade docente e como a ação das educadoras reverberam no contexto social.

#### 4.3.3 — PPP na perspectiva de uma relação emancipatória

A ideia do projeto político-pedagógico (PPP) como um meio de integrar ações dispersas e criar soluções para questões do trabalho educacional traz a perspectiva de uma relação emancipatória com enfoque no coletivo ao mobilizar nos protagonistas o sentimento de pertença e de responsabilidade.

Em um encontro anterior, uma das professoras já nos demandava esta abordagem:

*Eu acho que existe alguma coisa muito mínima, que talvez a gente também não perceba, falta de tempo também não ajuda, falta de ter esse projeto político-pedagógico, que vai levar o ‘carro’ o ano inteiro. (Lila, 2º encontro)*

A Lei nº 9394/96, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, consolida a necessidade de integração entre os estabelecimentos de ensino e professores para elaboração do PPP em articulação com famílias e alunos ao conferir a esses seguimentos as responsabilidades legais:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

...

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13º os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica de estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

...  
VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Para discorrer sobre as disposições da LDB, em consonância com proposições das colaboradoras da pesquisa em proveito da concepção do projeto político-pedagógico numa perspectiva de inovação emancipatória, estabelecemos o diálogo com Veiga (2003) e Lopes (2010).

O projeto político-pedagógico na perspectiva da inovação emancipatória está inserido em um universo da realidade educacional de incertezas, dificuldades e de pessimismos. Mas procura enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades, com novos compromissos e em um movimento constante que orienta a reflexão e ação em prol da democratização da escola.

Nesse sentido, o PPP dá o rumo, o encaminhamento à direção do processo e do produto como dimensões inseparáveis ao se comprometer com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais, do êxito e do fracasso escolar. Possibilita questionamentos deslegitimando as formas instituídas, tendo como resultado final não só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas também um produto inovador e capaz de provocar rupturas epistemológicas.

Congregam com essas perspectivas os incisos do artigo 14º da LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalente. (BRASIL, 1996).

Os princípios elencados nos incisos I e II do artigo citado entrecortam as observações levadas ao grupo de discussão por Mandisa ao se referir ao PPP:

*...mais pessoas se formando... 'puxando'... E para que ele aconteça realmente, e para que ele faça parte do projeto... Porque a coisa mais difícil é o tal projeto político-pedagógico. E não adianta culpar quem fez, quem deixou de fazer, que não está legal, porque é o que deu no momento... Porque a escola faz e a gente sabe que ele não é estático, mas em todas as escolas ele está estático porque foi alguém que 'peitou' e fez de qualquer jeito... Ainda mais fazer com que todos os setores da escola compareçam, contribuam... Essa reunião está esvaziada*

*porque é difícil contar com todos os segmentos da escola, e para que o projeto político-pedagógico aconteça tem que ser com todos os segmentos. (Mandisa, 2º encontro)*

Sendo um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns, na concretização do PPP sob uma concepção emancipatória, todo grupo será responsável, juntamente com a direção e com a equipe coordenadora, pelos caminhos e descaminhos, acertos e erros possíveis. Tem em vista, além disso, atender aos interesses da maioria da população e recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal.

Nesse aspecto, podemos dizer que o projeto elaborado, conforme Costa e Madeira (1997, apud VEIGA, 2003), abarca os seguintes elementos conceituais:

- a) a concepção de escolas socialmente determinadas e referidas ao campo educativo;
- b) expressão da identidade da instituição definida e assumida na fase de reflexão;
- c) é referência para a ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo;
- d) o seu desenvolvimento implica a existência de um conjunto de condições, sem as quais ele poderá estar condenado a tornar-se apenas mais um “formulário administrativo”;
- e) a participação dos atores e grupos envolvidos no ato educativo estará assegurada se os seus objetivos estiverem contemplados.

As palavras que compõem o projeto político-pedagógico já dizem das aspirações que o cercam. Reescrevendo Lopes (2010):

**Projeto**, por se tratar de uma proposta de ação a se executar, visando alcançar os objetivos em determinado período de tempo.

**Político**, por estar imerso em espaço de (trans)formações e que é político do ponto de vista institucional, relacional (gestores, professores, funcionários, alunos e famílias) e pessoal.

**Pedagógico**, porque define, orienta, organiza as atividades e ações pertinentes ao processo educativo.

O projeto político-pedagógico da escola investigada data de 2009. Faz referência à inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, às relações Étnico-Raciais e valores éticos, morais e culturais; cita os dispositivos da Lei 10.693/03 sem, contudo, apresentar diretrizes para implementá-la no contexto da escola.

A reformulação do PPP é uma preocupação da gestão atual e das professoras regentes ou em função de coordenação. Em nosso primeiro encontro, Karima já esboçava esta preocupação:

*Estou aqui há 25 anos, a nossa escola nesse sentido, até o projeto Africanidades... Ano passado eu já não consegui, em 2015 também não. Por isso que eu gostei dessa discussão, não só das relações raciais... Eu faço meia culpa também, não é só a nossa escola, eu acho que é geral. Se o grupo, se a diretriz pedagógica daquela escola, se o seu projeto político-pedagógico não pauta a questão das diferenças, da diversidade que a gente tá vendo aí, a homofobia também... A gente vai ficar daqui a dez anos chegando neste mesmo ponto, aí eu já não estou aqui, o outro também não tá... Eu já aposentei (risos...), eu vou aposentar! E então assim, eu acho que se deixar isso: “—Olha você chegou a nossa escola, o projeto é esse...”, a gente vai incorporando, igual já incorporou outras coisas, a gente vai incorporando, trabalhar nesse sentido, não de fazer uma coisa. “—Ah! É dia/semana da consciência negra!” Mas se a gente pauta isso no dia a dia... Sempre que teve alguma iniciativa de algum projeto eu vou falar do segundo ciclo, eu puxo com apoio de um ou outro, mas o nosso projeto político-pedagógico ele não pauta a questão do tratamento das diferenças, não só étnico-raciais. E eu... acho outra coisa, as formações acontecem é porque alguém que tá num lugar, puxa, não é pela demanda que grupo de professores: nós queremos discutir isso. (Karima, 1º encontro)*

*Acho que se a gente começar de pequenas ações, por exemplo, vai ser um projeto de todo mundo daquele ano, todo o grupo. Por isso que tem que ter um olhar mais coletivo sobre o ‘fazer’... Uma determinação do que está dentro de nosso projeto político-pedagógico. Se nós vamos trabalhar a questão da diferença, sejam elas quais forem “—Ah! Não quero trabalhar isso!” Mas se o coletivo achou ‘isso’ importante, não ficou na vontade individual. A mesma coisa na sala de aula, se eu problematizo, se eu coloco os meninos mais em dupla, mais em círculo, mais em assembleia... para discutir certos assuntos, para explicar, para determinar regras para a própria sala, eu acho que fica mais fácil também de lidar... Você começou, já é uma primeira coisa e vai ajudar nesse ponto, e igual eu falei, a partir desse ponto que a gente discute aqui, dessa formação, fica com um olhar mais apurado. (Karima, 3º encontro)*

Vimos que o PPP foi apontado também por Karima também no 1º encontro.

Neste viés, devemos considerar, como substancia Freire (1996), a impossibilidade total de sermos neutros diante do mundo, diante do futuro não como tempo inexorável, um determinado dado, mas como um tempo para ser feito através desta transformação do presente no qual se vão encarnando sonhos e que nos coloca, necessariamente, diante do direito e do dever de nos posicionarmos como educadores que somos. Segundo Freire isso diz do direito e do dever de

vivermos a prática educativa em coerência com nossa opção política. Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos — respeitando o direito que também têm os educandos de optarem e de aprenderem a optar, para o qual precisam de liberdade — testemunhar-lhes a liberdade com que optamos (ou os obstáculos que temos para fazê-lo) e jamais tentarmos impor-lhes nossa escolha, seja ou não de maneira sub-reptícia. (FREIRE, 1996, p. 56)

Embora encampe as ideias de ação política, pessoal e pedagógica, Lopes (2010) explica também que muitos gestores costumam ver o PPP apenas como uma formalidade, e erram ao elaborar o documento às pressas ou copiar/encomendar/comprar um modelo pronto de maneira precipitada. Ou ainda, ao revisá-lo sem analisar com profundidade as adequações necessárias em função das mudanças da instituição e do público atendido; confundi-lo com projetos burocráticos pertinentes a outro tipo de instituição.

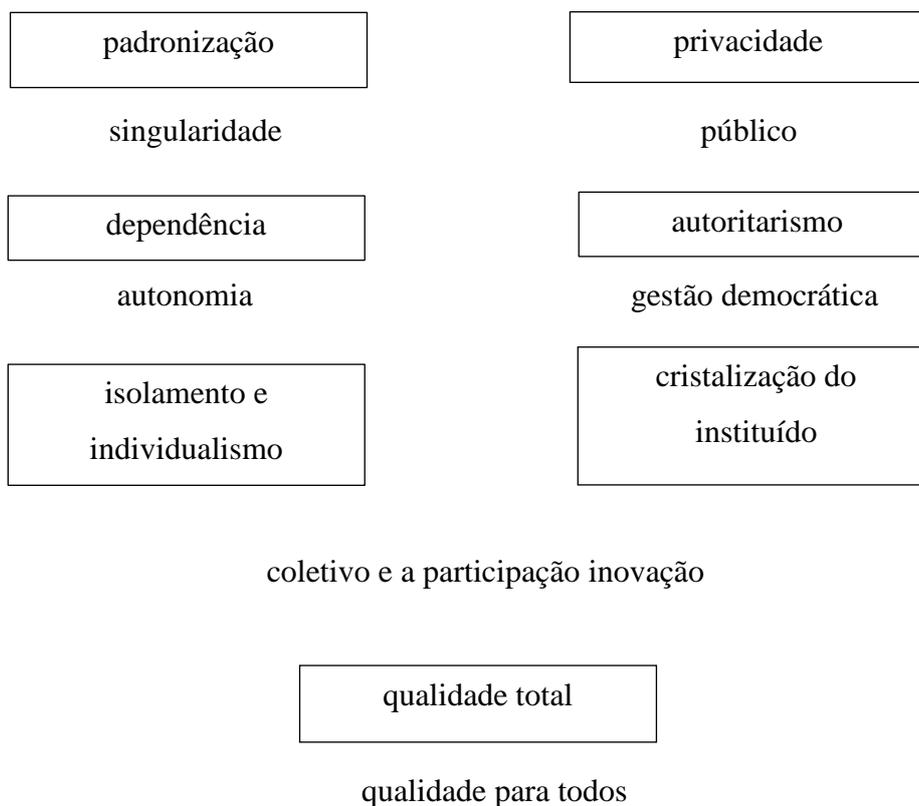
Assim, diante do entendimento das práticas de ensino como práticas humanas tecidas na esfera política, a construção da democracia na escola se dará com as (con)vivências cotidianas em prol da construção da escola comprometida com a luta, com o poder de

vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizam para o processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente do seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais e amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 1995, p. 736).

Percebemos que a pedagogia e os currículos estão centrados na concepção da diversidade encerrada em si mesma, dissociada do emaranhado sob o qual se revelam as tensões que permeiam as relações sociais. Tem-se com isso, os entraves para o trabalho pautado na diversidade, revelando a necessidade de repensar o contexto e o público atendido na escola em função das diferenças; isso requer envolvimento e participação de famílias, alunos e professores.

As discussões com foco na emancipação orientam as posturas e comportamentos a serem adotados em virtude das práticas democráticas de ensino que repercutem nas relações interpessoais e sociais.

Baseado nos estudos de Veiga (2003), para defender uma intervenção interessada em alterar o que está fechado (em retângulos) para a abertura e possibilidades, demonstramos a seguir:



Veiga indica alguns pontos essenciais de ruptura do PPP baseado na reconstrução acrítica, na rotina e na racionalidade técnica rumo a uma prática como um campo de aplicação empírica centrada nos meios.

Sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, a organização das atividades fim e meio da instituição educativa possibilita que alunos, professores, servidores técnico-administrativos unam-se e separem-se de acordo com as necessidades do processo.

As bases epistemológicas da inovação estão ancoradas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente em oposição às ideias dicotômicas apreendidas entre ciências naturais e sociais; teoria e prática; sujeito e objeto; conhecimento e realidade. Dessa forma, os saberes locais e os diferentes atores fomentam o diálogo e a comunicação necessária para significar a relação humana do contexto histórico e social, onde se efetivam.

A inovação emancipatória ou edificante para Veiga resulta da reflexão da realidade interna da instituição relacionada ao contexto social abrangente e visa à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. Nesse aspecto, não se reduz a enunciados de princípios ou boas intenções, pressupõe uma ruptura que predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Fundamenta-se, portanto, no rompimento com as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-

social dos sujeitos. Baseia-se, no princípio de gestão democrática que em nada se aproxima da proposta burocrática, fragmentada e excludente.

Autonomia e gestão democrática são especificidades do processo pedagógico. Assim, a elaboração, execução, avaliação e a legitimidade do projeto coletivo e inovador requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões.

Dessa forma comprometem-se também com as ações inerentes à instituição ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores. Portanto, a diversidade contida em nosso processo de humanização deve ser compreendida e valorizada no contexto das relações sociais a partir das reflexões a serem desencadeadas pela dinâmica escolar.

Numa perspectiva de hibridismo de identidades, a religião, por exemplo, é um dos componentes culturais mais polêmicos de serem abordados ou colocados em debate, sobre o que profere Aisha:

*As pessoas que não tem conhecimento... quando falo que sou umbandista as pessoas já me veem lá no meio do terreiro de saia branca dançando... “—Uma religião de negro, de preto, o que você está fazendo lá?” A gente falar que essa opressão não existe e que não existe pros nossos meninos é falso. Então, eu sempre coloco muito para os meus meninos a questão da luta sim, mas eu coloco o sofrimento que foi. Eu acho que não descartaria de maneira nenhuma a primeira música porque eu não acho que ela fala só do lamento não. Eu acho que ela mostra também... quando ela coloca aqui que eles vieram com uma promessa e chegaram aqui e receberam outro tratamento. E aí eu sempre coloco para os meninos do meu trabalho a história africana com eles, de terem vindo as rainhas, os reis da África que chegaram aqui para serem escravizados. Eu não descartaria a primeira música. Qualquer luta tem que vir primeiro do meu conhecimento, do que motivou e me levou àquela luta. Não dá para descartar uma da outra. Acho que é uma continuidade. O mais importante é você mostrar que tanto tempo depois a gente continua lutando, a gente precisa ser muito forte para assumir e aceitar que essa luta não acabou não, no nosso país não.*

*Eu acho que essas coisas são muito para além do livro.... Eu estava me localizando aqui na questão da historiografia... Esse discurso aqui é o que está na historiografia... **E o que que está fora?** Quando a gente vai conversar com eles (alunos) sobre as coisas que eles falam, que eles vivenciam. Eu acho que não tá no manual, não tá no livro didático, que não vai ter nem numa formação que vai dar conta dessas coisas. Que é uma experiência humana. **Daquela coisa do professor falar assim: “—Eu vou tocar nesse negócio, eu vou fuçar isso aqui, vou tentar!”** Porque não vai ter manual para isso, não vai ter livro para isso. O livro que tem a historiografia que tem, o discurso que tem é esse que está dado, que todo mundo conhece.... Às vezes a gente tá preocupado com o conteúdo, tá preocupado com livro, com apresentação, mas às vezes tá na hora de pegar um viés diferente e trabalhar com aquilo que os meninos já têm... Porque eu tenho certeza que têm. Eu vejo isso... E essas amarras são coisas que tem sobrecarregado demais a gente. Eu acho que a gente tem tudo para fazer esse tipo de trabalho. E eu acho que também depende do outro lado. A gente como pessoa, a gente não é o produto de um curso de licenciatura. Nós somos produto da nossa família, da nossa*

*educação. E quantas coisas a gente carrega, quantas coisas a gente deixa passar batido no dia a dia que refletem essa posição. **Que não seja uma posição de preconceito, mas muitas vezes é uma posição de omissão. E isso de certa forma denuncia uma falta de aproximação com esse tema e de cuidado. E quando você fala de cuidado, quantas vezes você fala alguma coisa, ou o menino fala uma coisa e a gente não toma a postura de reagir severamente a alguns comentários, a gente deixa passar. Isso tudo é escolha política mesmo... da gente pegar essas pequenas coisas.... vamos mexer nisso aqui...** (Jamila, 3º encontro, grifo nosso).*

*A questão da ética começa ali também na escola, quando a gente faz aquela rodinha e debate um tema com o aluno. Ouve argumentos favoráveis e contrários, faz votação pra ver a questão da própria sala de aula... E isso eu estou vendo que está se perdendo. Eu estou falando assim de uma maneira geral... Em outros lugares também... isso tá se perdendo um pouco. Porque a gente também tem que **cumprir uma parte que o sistema nos cobra**. A escola tem que também ser sistematização, tem que ser discussão.... Quando eu falo da formação, eu acho que a formação nossa como professor, ela se deve no dia a dia mesmo. A gente nunca tem um treinamento formado... A gente tem que ser prático e tem que ser teoria... Ir na fonte de alguém que teve mais tempo para pesquisar, propor coisas diferentes. A partir dali eu vou ter outra ideia, vou fazer diferente... o principal pra mim de tudo na questão etnicorracial e outras diferenças que a gente tem que respeitar e trabalhar é a questão da sensibilização do ser, do pessoal, do professor enquanto pessoa... do primeiro encontro. Eu acho que por a gente ser professor a gente não pode deixar, temos que quebrar isso, **mesmo que a nossa família tenha ajudado a gente a construir uma visão de um jeito....** Quando a gente assume um papel de professor lidando com tanta diversidade a gente não pode se esconder nisso. Porque, “—Ah! Eu fui criado assim!” Então a gente tem que fazer essa reflexão. Por sermos professores. **Talvez em outras profissões não precise, mas na nossa é fundamental.** Então, eu acho que a gente quebrar isso, ter essa sensibilização e achar o que é importante e aí passar a ver nos acontecimentos, nas falas dos alunos, nas imagens que circulam a questão, e abordá-la ali no dia a dia. Então, acho que o mais importante é essa sensibilização, que ainda falta para muitos professores. Aqui da nossa escola mesmo. **Acho que todo mundo devia estar numa discussão dessa.** (Karima, 3º encontro)*

O início da fala de Karima está inserido nos ensinamentos proferidos por Freire quando relaciona o ensino e a ética, ou seja, ensino de conteúdos é apenas um momento da atividade pedagógica e “tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é o meu testemunho ético ao ensiná-los”. (FREIRE, 1996, p. 116)

*Eu atendi uma mãe que o menino nem queria vir mais para a escola... Ele estava sendo chamado de baleia azul... baleia, gordo. Aí eu tive que fazer toda uma conversa com a mãe e depois com o menino separadamente. Inclusive um dos que o chamavam assim é um dos melhores amigos dele e ele estava com medo de perder a amizade, mas não gostava do jeito que era tratado. Olha só que coisa que o professor tá lidando. Eu acho que estou preocupando muito com isso... a questão da obesidade, do bullying em relação a isso... trabalhar com ‘vida saudável’, com ‘alimentação saudável’, ‘atividades físicas’.... (Karima, 3º encontro)*

*Tem meninos também que são sorrateiros... O menino fez e culpa o outro, porque o outro já tá rotulado... Eu tive numa escola numa época e tinha esse projeto: toda quarta no último horário, todos os professores iam trabalhar a mesma situação do projeto com as crianças, questão da relação, questão da diferença. Ora é um texto, ora era uma música, ora era um livro de história, e assim foi... (Lila, 3º encontro)*

A professora traz uma sugestão de intervenção importante para o grupo. Um projeto assim, envolvendo toda a escola, para ser encampado, precisa fazer parte do PPP, ser acolhido por toda equipe.

*...o irmão é aluno meu à tarde, no primeiro ano, e o irmão é muito tranquilo nessa relação de dois pais. Tanto que assim, por isso que eu falo que a escola tem que se abrir. Porque quando eu recebi eu tive que mudar toda minha fala diante do grupo, tipo “—Avisa a mamãe!” Porque é isso que a escola faz “—Entrega para a mamãe o bilhete!” Mas a gente que trabalha com criança pequena a gente sempre fala dessa forma... Até conversei com a coordenação, os bilhetes vêm se referindo às mães... Mas eles trabalham muito bem com isso (os dois irmãos), pelo menos o menorzinho ele explica muito bem a situação que ele viveu antes desses dois pais... Eles são adotados e eles são irmãos, a vida deles com a mãe e pai (anteriores) era tão ruim que para ele hoje ter dois pais é a melhor coisa que tem. Eu vejo que esses dois pais são maravilhosos e educados... O mais legal nessa situação é que são colocadas para eles uma porção de coisas dessa diferença. Eles são muito rígidos com os meninos. O que está errado está errado mesmo, vai ser corrigido. Para essas crianças, daqui a pouco vão ter que ter um trabalho muito bem feito... Tem que ter isso, pois senão fica muito difícil mais para frente... (Aisha, 3º encontro)*

*Eu conheço pessoas que não tem preconceito de uma determinada coisa e... ela olha para uma coisa que ela já vivenciou aquilo de uma outra forma, e a outra não. Então, é diferente. Eu acho que essa geração que está chegando que é a geração dos nossos filhos... é uma geração muito diferente da nossa. Eles realmente estão vindo com um outro conceito de sociedade. Eu vejo pelos amigos, pelas festas que eles fazem, pelas falas dos meus filhos. É um outro conceito, muito diferente daquele que a gente foi criado... Mas, eu achava isso, isso que eu ia falar, que essa geração que está chegando está vindo diferente, e aí essa semana uma amiga do anexo colocou a questão dos filhos dela. Que os filhos dela sentaram em uma festa, e tinha uma criança excepcional com algum problema. E eles começaram a rir e os filhos dela, um tem 13 e o outro 17 anos, e ela começou a se sentir envergonhada. Mas ela falou que eles nunca vivenciaram isso, nunca tinham ficado perto... Aí eu falei: “—Será que é porque meus filhos cresceram junto com todo mundo, com diferentes pessoas?”... Mas a gente fica pensando isso. Aqui na escola a gente ainda vê os próprios meninos tendo esse preconceito com as meninas, com outros meninos, na questão de gênero e tal. E se a escola também não trabalhar isso, se ela continuar igual, eu vejo as pessoas falando “—Menino é menino!” “—Menina é menina!” E a escola continua com isso, o que vai ser desses meninos daí pra frente? Aí eu volto a colocar a questão da prostituição, porque eles vão para esse lado, do mesmo jeito que eles vão para as drogas eles acabam indo para a prostituição e para outras questões porque eles não têm um viés, para onde ir.*

*...a vida deles, o tempo de vida. A maior parte dos transexuais morre antes dos 30 anos, ou assassinado ou por overdose. É uma questão muito triste, que vai surgindo na escola que também não existe... (Aisha, 3º encontro)*

De acordo com o Instituto Brasileiro de geografia e Estatística e dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, do total 191 milhões de habitantes, 51%, ou seja, 97 milhões são negros — pretos e pardos. De acordo com Paixão,

quando desagregamos os dados sobre pobreza e desigualdade, e desenvolvimento humano e qualidade de vida, em todos eles nós encontramos a população negra mais fortemente afetada. Ou seja, os negros têm um desenvolvimento menos humano que o dos brancos. (PAIXÃO, 2002, p. 12).

*Agora, nós temos aluno de quinto ano chamando o outro de piche, de asfalto, paçoca estragada... Olha só que preconceito. (Karima, 3º encontro)*

#### 4.4 — 4º encontro

##### 4.4.1 — Redenção de Cam: a arte imita a vida

Sequência	Objeto Provocador	Objetivos
i	Arte: A Redenção de Cam	Análise crítica da imagem frente a constituição das famílias das professoras e ao contexto social.

Q4.10 – Provocador: Arte – A redenção de Cam

#### A Redenção de Cam.

A obra explora e evidencia a transformação genealógica dos membros de uma família por diferenças na cor da pele. Mostra o caráter sociológico de aspecto rural pelas vestimentas, da casa; gestos de prece vislumbrando a criança branca como motivo de oração. Trata-se de um “flagrante ensaio”, com o propósito de transmitir a ideia de que aquela senhora celebra a brancura do menino e, sobretudo, um flagrante no qual o uso da iconografia religiosa aponta para uma dimensão transcendente. (LOTIERZO, 2013, p. 156, grifo nosso).

Uma família por meio das diferenças na cor da pele de seus em três gerações, ofereceríamos um exemplo ao mundo: mostraríamos uma redenção e ‘redução’ étnica, bem no alvorecer do novo século. A raça negra desapareceria entre os brasileiros e com o incentivo à imigração europeia, a nação seria definitiva e finalmente branca. Com essa etapa alcançada, o país estaria pronto e preparado para transformar-se num dos “principais centros civilizados do mundo”, na mesma condição que os EUA e os “povos Anglo-Saxões do Velho Continente”. Enfim, uma nova Europa!

A pintura trazia uma alusão ao episódio bíblico, quando Noé, ao dividir o território entre seus filhos, dividira também a humanidade em sua sorte. Nesse caso, porém, o processo

evolutivo, cientificamente confirmado, ‘redimiria’ a máxima bíblica, que parecia renitente diante das certezas de época. A seleção darwinista levaria, inicialmente, a uma população mestiça, que passaria a branca no porvir, e este seria o destino certo do Brasil. Ademais, como naquele contexto intelectual a raça branca não era considerada, exclusivamente, um conceito biológico, antes implicava pensar em um paralelo civilizacional. Está claro que a depuração significava, como metáfora e como realidade, que o Brasil era, mesmo, um ‘país que daria certo’.

A tela permite também outra leitura, quem sabe menos científica. Num contexto marcado pelo catolicismo popular, a representação ganha um tom ‘milagreiro’. A velha negra olha para os céus e, com um gesto milenarmente repetido e expresso pelas mãos parece agradecer pela graça divina recebida. Mãe e pai olham orgulhosos para o filho, o qual, colocado bem no centro da cena, parece como Cristo na manjedoura. Dessa maneira, o que a ciência não resolvia, a credence dava conta.

Nesse ponto, as professoras conseguiram identificar a essência do que representa o quadro.

Nogueira (2006) afirma que no Brasil, onde o preconceito é de marca e não de origem, quando o filho do casal misto nasce branco fala-se que “teve sorte”, quando nasce escuro a impressão é de pesar.

*É aí que entra a escola, porque no âmbito familiar as coisas são muito naturais, a gente acha que aquilo que está dentro de nossa família é natural... Quando a mãe fala assim não é uma agressão, ela não está agredindo... Por isso que é a importância da escola, a escola entra para quebrar o que a gente acha que é natural. “—Não, lá na sua casa pode falar desse jeito, mas com o outro você não pode falar assim!”... Outra questão, na fala das bonecas, para mim o mais grave é que a criança negra não quer uma boneca negra. Isso está tão arraigado que se a gente abrir uma loja que tenha só bonecas negras será que vai vender? Mas isso é uma coisa que a gente tem que criar na criança. Porque a mãe dela, todo mundo, só vê na televisão o branco, é o que é bonito ali... Quando a professora fala para o menino “—Mas ele é bonito!” Porque o preconceito vem embutido dentro do conceito de beleza. Aquilo que a gente acha que é belo. O que é belo? Qual o nosso conceito de belo? O conceito de belo não é a raça negra. Aí hoje a gente tem uma valorização da raça negra que é extremamente importante. Mas a gente ainda tem que continuar porque ainda não é o conceito de belo. Você vai ver gente falando: “—Que cabelo sarará!” Na minha família tem muita gente preconceituosa, fala assim: “—Olha o cabelo sarará desse cara!” Eu falo assim: “—Deixa o seu crescer que vai ficar igual!”... Porque o brasileiro tem o cabelo crespo... A grande maioria tem cabelo crespo... Já fizeram um estudo, é recessivo o cabelo liso... Da mesma forma que o olho, o olho azul é recessivo... Nós somos frutos de miscigenação... Não é que seja puro, é recessivo, e na genética é mais difícil de se obter, não pode falar que é puro... Essa semana veio um menino... eu não acho ele bonito, mas ele tem o olho azul e todo mundo acha ele lindo. Eu pensei, não falei: “—Mas ele é feio!” Ele não era bonito, e é até chato. (Amana, 4º encontro)*

*Quando a Amana falou das bonecas negras, aí ela falou da importância da escola, tanto da fala da Amana quanto da Amira. Porque essa mãe que fez isso com a filha, foi uma mãe que passou por uma escola como nós passamos e isso aqui nem era ‘ventilado, soprado no ar’ e a gente que era Afrodescendentes passava por situações mais complicadas... Enfim, essa geração que chega na escola desde a educação infantil... a brinquedoteca, o espaço do brincar da criança. Essa brinquedoteca tem que oferecer boneca loira, mas tem que oferecer boneca negra, com cabelo assim, todos os tipos. Porque essa pessoa formada nessa escola já vai ser um pai e uma mãe diferentes... Eu acredito que tem que começar com a parceria da família sim... Mas a escola tem que colocar o contraponto, porque aí é que vai formar cidadãos diferentes de nós. Tem que ter a parceria da família porque a primeira base de valor e de moral e da ética é na família sim, mas a escola tem que entrar com o contraponto porque aí é que se vai formar pessoas diferentes de nós. Olha a importância da inclusão, mudar o olhar das pessoas com relação à inclusão. Quando a gente era criança tinha medo de pessoa com deficiência. Agora não, as pessoas convivem aí... estão dentro da escola. Acho que a família deva ser responsabilizada, mas também pode ser uma família que vem da estrutura do preconceito... Não é só a família é a escola também. (Karima, 4º encontro)*

*...bonequinha negra, eu lembrei, tenho uma cliente, ela é carioca e é um tipo de pessoa que eu acho bacana que se gosta de uma coisa, fala, se não gosta fala... E tem uma filha de 7 anos... Aí ela disse para a filha: “—O que você quer de aniversário?” “—Eu quero uma Baby Alive mãe!” “—Mas qual você vai querer agora? Eu estou pensando agora você vai querer a pretinha né?” “—Não, a pretinha não!” “—Você tá cheia de boneca loira, a gente tem que ter diversidade filha. Olha aqui, nós estamos com um tanto de gente diferente aqui.” E a menina tentou argumentar e ela disse: “—Dessa vez eu vou te dar uma boneca negra que eu achei bonita e você vai ver como é bom ter filha negra, depois eu te dou outra.” “—Tudo bem mãe, eu vou querer!” Eu pensando que a menina ia ‘encrespar’ e ela disse depois: “—Sabe mãe, vai se bom você me dar uma boneca negra mesmo, vai que um dia eu case com um negão, como eu vou saber lidar com meu filho?” (Jasira, 4º encontro)*

*Risos...*

*...eu percebi que à medida que eu ia aprofundando mais no interesse, buscando essa temática da questão etnicorracial eu percebi que fiquei mais chateada de ver uma pessoa negra falar do próprio negro, igual o caso da minha mãe... O branco ter preconceito, tem uma questão histórica, mas o próprio negro... O pai dos meus filhos é da minha cor, mas **o cabelinho dele é melhorzinho, um nariz mais afinadinho**. Você precisa ver o preconceito dele, tava me incomodando de uma forma. Mas eu falo: “Mas você também é negro!” E ele: “—Eu não sou negro não!”... Passa algo na televisão: “—Olha lá a cor do sujeito, tinha que ser negro!”... Essa ignorância tava me incomodando... Ele tem ódio do Pelé... A gente vai aprendendo... (Karima, 4º encontro).*

*...o ignorante não quer olhar para o outro, não quer aprender... No projeto com os meninos é um projeto de volta ao mundo e a gente fala de PPP. Cada lugar, na África, vai para a Ásia. E os meninos são ignorantes mesmo, mal sabem onde está o Brasil. A proposta do projeto é porque eu percebo que quando eu tinha 10 anos eu não era ignorante como esses meninos. Meu pai brincava com livros de países então eu sabia... Eu acho que tem muito professor que é ignorante, de ficar parado naquele lugar, sem olhar para o lado e na nossa prática não pode ter pessoas que são ignorantes... Eu nunca li um conto africano, já li indígena, africano eu não conheço... A proposta vai ser essa, então eu vou ler sobre a história da África. Conheço algumas coisas, sou apaixonada pela África do Sul, e vai ser uma grande oportunidade para que eu cresça... (Amana, 4º encontro)*

O contexto familiar que se cuida de arar o caminho a ser percorrido é o lugar primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego se desenrola. É onde, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser o desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá. Depois é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços de lazer. Muitas vezes, é nesses lugares segundos, pleno de experiências novas, que o Ideal do Ego — cujas vigas mestras já terão sido erigidas — encontra ocasião de reforçar-se, assim adquirindo significado e eficácia de modelo ideal para os sujeitos. (SOUZA, 1983, p. 36)

*Nos anos 90, quando eu comecei na educação infantil aconteceu isso comigo também. Fui responsabilizada para ensaiar o teatro da turma da escola infantil... Só que a personagem principal da história era a lua e a minha aluna mais desenvolta, que daria conta, era negra. Tanto que a diretora me chamou e falou: “—Mas a lua é branca!”... Mas eu ‘bati o pé’ e disse: “—Passava um pó de arroz!” Mas ela ia ser... Mas eu não tinha esclarecimento naquela época... A única coisa que consegui foi ‘bater o pé’ e ela foi a lua, ela foi a personagem principal. (Lila, 4º encontro)*

*...o que a gente vê é que algumas escolas por iniciativa própria criam projetos. E na maioria das escolas existe um acervo, mas ele não é divulgado... **Seria uma ótima ação propor como uma área do conhecimento e com material, com acervo, que chegasse na mão da criança. Seria um começo, senão esse começo fica sendo adiado...** Mas a escola não está preparada para isso... Nós atendemos o casal, pais de uma aluna, o pai tocou nesse assunto falou: “—A gente quer que ela use o cabelo solto, o cabelo dela é crespo, só que ela não solta de jeito nenhum porque uma professora em anos anteriores falou com ela: —Olha você precisa manter seu cabelo preso, cabelo ruim tem que ser preso! E encontrou com a menina na rua e disse “—Que bom que seu cabelo está preso, assim é melhor!” Aí o pai já disse que tinha notado nela essa coisa... E ela perguntou “—Será que algum dia eu vou conseguir me livrar desse sentimento que meu cabelo é feio solto?”... Mas ela já veio com ele solto... eu coloquei isso na reunião dos pais. Essas ideias já estão tão cristalizadas que é muito difícil quebrar. Agora que estão começando, não é chegar e mudar, a gente não muda da noite para o dia. (Mandisa, 4º)*

*... um dos aspectos que chamou a atenção é que dos 11.000 e poucos alunos que tem na regional Pampulha, 52% se declararam negros e não sei quantos pardos. Enfim, entre negros e pardos é a maioria absoluta.... Aí eu citei isso no whatsapp que eu recebi porque a gente tá vendo a intolerância religiosa no mundo muito grande, além de todas as intolerâncias. Mas a questão do preconceito racial com a questão religiosa é muito mais forte para a população afrodescendente... Eu recebi um whatsapp com um pastor. Quem me mandou é uma pessoa evangélica, falando assim: “—Vocês devem ter visto na internet, em jornais que vão chegar 15 navios com cerca de 150.000 muçulmanos que vão vir para o Brasil, isso é inaceitável!” Eu fiquei chocada! Se aquilo chegou para mim no whatsapp, para quantas pessoas chegou... Eu respondi: “—Eu acho que nem todo muçulmano é terrorista.” (Karima, 4º encontro)*

Um dos resultados da abertura de fronteiras, associada à falta de conhecimento é a inculcação do diversos preconceitos por pessoas que detém a palavra, e de forma autoritária dissemina uma ideologia como verdade absoluta. Disso resultam os radicalismos culturais e a violência contra pessoas consideradas “não iguais”.

*...a literatura ajuda muito. Eu quebrei muito meu preconceito lendo ‘O caçador de pipas’... Pela prática dele de levar o tapetinho, fazer as orações... Que coisa linda! (Como) Falar que todo muçulmano é terrorista? (Karima, 4º encontro)*

O exemplo apresentado por Karima tem relação com a forma como as informações são divulgadas e como são introjetadas pelas pessoas e, nesse sentido, a prática da generosidade implica em disponibilizar saberes para promover a justiça e a paz social. Compete aos educadores, aos palestrantes, aos pais falarem em prol da democracia que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos a serem respeitados e valorizados.

*...meu avô era branquelo do olho azul, ele tinha preconceito com negro. Ele era casado com minha avó (negra), mas ele tinha. Quando minha mãe ia à igreja ele perguntava “—Que cor era o padre?” Porque se fosse negro, a missa não prestou não. Ele tinha um ‘problema de cabeça’ também, normal ele não era... Quando minha prima arrumou namorado... ele ficava sentado na porta da sala ele dizia: “—Pode entrar, fica à vontade.” Mas quando ele passava ele fazia gesto para a gente (mostrando a cor da pele). (Amira, 4º encontro)*

#### 4.4.2 — A fala do menino Gustavo: ninguém aprende sozinho

Sequência	Objeto Provocador	Objetivos
ii	Vídeo: Gustavo	Reforçar a importância das intervenções baseadas na observação e na construção da identidade e da autoestima das crianças.

Q4.11 – Provocador: Vídeo “Gustavo”

Quando concedeu a entrevista, Gustavo tinha dez anos de idade e cursava o 5º ano do ensino fundamental. O garoto diz que conhece, gosta de ouvir e contar histórias africanas. E que as pessoas conhecendo os contos africanos aprendem a ser respeitadas e humildes sem que isso represente fraqueza. Ninguém aprende sozinho. Todos em um conjunto podem combater os preconceitos.

A fala de Gustavo dialoga com a observação de Lila:

*eu acho que também quando a gente conseguir trabalhar a valorização da pessoa, a pessoa se autovalorizar, se reconhecer, respeitar a diferença da diversidade, já é um grande passo. Porque se eu reconheço quem eu sou, minha raça, minha cor, meu grupo social, se eu respeito o outro já fica fácil também de diminuir muito esse preconceito, essa discriminação. (Lila, 2º encontro, grifo nosso)*

Se o aluno não se identifica consigo, ele não se aceita. E isso compromete, inclusive, o desenvolvimento da aprendizagem. Então temos mesmo que agir.

É preciso entender como e porque o racismo, a homofobia, a misoginia, a demofobia se estabelecem nas relações sobre nós e como nós operamos nessas relações.

É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: “o negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas isso é o que a ciência nos diz”. (FREIRE, 1996, p. 149)

“Minha mãe dizia: —Você é um negro. Dizia isso me sacudindo... Para mostrar que eu não era da mesma origem dela.” “(Pedro)” (SOUZA, 1983, p. 26).

Pedro é mais um dos envolvidos na pesquisa de Neusa Santos Souza (1983). A marca da diferença começava em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, vivia cedo a experiência que fixava: “o negro é diferente”. Diferente, inferior e subalterno ao branco. Aqui a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, o proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e auto definirá. (SOUZA, 1983, p. 26).

No relato apresentado por Karima também está configurada no seio familiar a posição do negro frente ao protagonista branco com condição dada,

*...minha mãe era mais para branca e meu pai negro. Minha mãe tem umas falas preconceituosas, casou com negro e nós somos negros, mas ela tem umas falas preconceituosas. Tipo está passando a novela escrava Isaura ela fala: “—Abriram a porta da senzala!”. A gente fala com ela: “—Cuidado com o racismo!” Ela diz que não é racismo, está só brincando... (Karima, 4º encontro, grifo nosso)*

E numa possível associação com a expressão trazida por Mandisa,

*...eu posso falar mal de meu filho, mas não ousem falar mal dele. (Mandisa, 4º encontro)*

Cabe perguntar se quando proferem esses discursos os pais estão realmente dispostos e em condições de defender seus filhos das ofensas.

De acordo com Silva (2000), deveríamos ter uma teoria sobre a produção da igualdade e da diferença que revelasse as implicações políticas de conceitos como identidade,

diversidade e alteridade buscando compreender a Pedagogia em sua essência, como a arte de educar sem reproduzir aquilo que já está formado. E, assim, replicar os saberes, descortinando as diferenças e as possibilidades do mundo e da linguagem, tratando de problematizar a diversidade para além de conceitos prontos. Procurando assim, relacioná-las com as formas pelas quais a sociedade produz e sistematiza classificações e conseqüentemente hierarquiza, classifica e normatiza as relações de poder.

As identidades são mais representadas positivamente quanto mais se aproximam dos fenótipos de brancura. A cor da pele e o tipo de cabelo são referenciais marcantes de representatividade, ou seja,

nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais de classe/raça dominante. (SOUZA, 1983, p. 20)

E na impossibilidade de desfazer-se das características vistas como negativas, as pessoas tentam ocultá-las. Isto foi trazido no relato de Serafina:

*as pessoas acham mais bonito quando a gente tá com o cabelo liso do que o natural. Tem empresas que só contratam se a pessoa tiver o cabelo liso. Tem alguns lugares que ainda tem isso, tem que estar com o cabelo dessa forma. É um estereótipo de beleza, de arrumação, de limpo... Mas eu sempre falei com os pais... A mãe fala que ia fazer escova nela e ela quer ficar igual a você, com o cabelo anelado. Porque eu faço uma propaganda danada, né?... Eu sempre reproduzi ao contrário, sempre trabalhei com meus alunos que o bonito é a gente gostar da gente... Eu sempre valorizei, eu vi esse retorno... Na outra escola não pode usar o boné. Os meninos perguntam: “—Por quê?” “—Porque nós reunimos... e decidimos, pois nem em todo lugar ai fora você vai poder usar o boné!”... O menino fala assim: “—Mas eu não gosto do meu cabelo!” Eu falo: “—Mas aí é ao contrário, você tem que passar a gostar do seu cabelo, você não vai poder ficar o resto de sua vida de boné!”... Acho que o tempo inteiro esse é o papel da escola: resgatar a identidade. Ele tem que gostar daquilo que ele é... Ele pode até usar de outra forma, usar o cabelo liso, mas ele tem que gostar do que ele tem. Porque ele tem que procurar fazer o bonito daquilo que ele tem, e não impede que ele faça diferente várias vezes, mas ele não pode sair se escondendo... O cabelo não pode te aprisionar... Na minha infância minha mãe fazia meu cabelo liso... Na minha adolescência (usava anelado) minhas tias intervinham queriam fazer relaxamento. Eu não queria... **Eu fui criada por uma mulher negra... Ela vivia de rolinho no cabelo. Eu achava o máximo...** (Serafina, 2º encontro, grifo nosso)*

O título de cuidadora de filhos de senhores brancos sempre esteve entre uma das funções reservadas às mulheres negras na sociedade. Esta responsabilidade e proximidade

propicia ainda hoje o sentimento de afeto entre as partes, mas jamais significou uma relação de reconhecimento e igualdade.

Ainda que, se a ideia de identidade nos pareça como algo que simplesmente existe e que se afirme a partir de uma positividade às respostas, a afirmação é parte de uma cadeia de negações para conceber um pressuposto. Ou seja, a afirmação “sou negro” só é possível a partir de uma estreita relação de negatividade com a diferença “não sou branco”, “não sou amarela”. Para Silva (2000) “identidade” e a “diferença” são conceitos indissociáveis: a identidade tanto depende da diferença quanto a diferença depende da identidade.

Os termos “eu/ele, nós/eles” não são simples distinções pronominais, mas facultam o binarismo problemático que privilegia o termo primário, “ele” é o *outro* que “eu”, enquanto *um* expulsa na sua constituição, da mesma forma que o “eles” é o *outro* expulsado pelos “nós”. “Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’”, esclarece Silva (2000, p. 82), “significa classificar [...]. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações” e, nesse caso, a divisão e classificação também hierarquiza.

Para Hall, em uma perspectiva desconstrutiva, a identidade é um desses conceitos-chave que operam “sob rasuras – (X)” no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões chave não podem sequer ser pensadas. O sinal de rasura (X) indica que tal conceito não serve mais, não são mais “bons para pensar” em sua forma original, não reconstruída. Mas, uma vez que não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos inteiramente diferentes para substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles, embora, agora, em suas formas desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados. (HALL, 2000)

As duas linhas cruzadas sinalizando o cancelamento entre eles, de forma paradoxal, sugere que continuem a ser lidos.

Pensar a identidade “sob rasura” suscita uma série de reflexões acerca de outros conceitos adjacentes relacionados ao gênero e à raça, por exemplo.

Ainda de acordo com Hall, a identidade e a diferença se traduzem nas declarações sobre quem pertence e quem não pertence, demarcando fronteiras, classificando e normalizando e, logo, elas não podem ser desvinculadas de amplas relações de poder.

A identidade é construída por meio da diferença e não fora dela. E toda identidade, “eu/nós”, só se estabelece em relação com um “Outro”, o *exterior constitutivo*, com aquilo que lhe falta, “ele/eles”. Assim, a unidade da identidade é constituída no interior dessa relação

binária meio a que se procede o fator *exclusão*, ao mesmo tempo em que jogo de poder se vê desestabilizado por aquilo que ele deixa de fora.

Há de se pensar como os ‘saberes’ produzidos pela linguagem escolar servem para incluir e excluir através da afirmação da identidade e da marcação da diferença. A instituição escolar detém o privilégio de atribuir valores aos alunos a partir de critérios padronizados de comportamento e capacidades.

Dessa forma, o que está estabelecido como identidade (hegemônica) abrange todas as dimensões constituintes da pessoa. Nota-se, portanto, que a escola se concretiza como a instituição que mais hierarquiza e classifica os termos, atribuindo valor positivo a um deles enquanto o outro é valorado negativamente. Estabelecendo as chamadas oposições binárias que traduzem as desigualdades como produção histórica e social, fruto da hierarquização das diferenças. As estruturas hegemônicas de uma determinada sociedade estabelecem escalas de valores positivos ou negativos e criam mecanismos, discursos, atitudes para a naturalização e, portanto, perpetuação do tratamento desigual a determinados grupos.

Na realidade, Burgos (2012) afiança que os efeitos da massificação do ensino fundamental fizeram com que o reconhecimento da diversidade e da individualidade se tornasse desafio agigantado apontando para a reinvenção das práticas pedagógicas e das formas de pensar os currículos e as atividades docentes. Dessa forma, voltando-se para a diversidade humana em seus aspectos físicos, culturais e religiosos.

A escola é o lugar de encontros e desencontros, de ideias suprimidas e reveladas e de armadilhas que só podem ser desarmadas por algumas poucas pessoas menos cooptadas pelo sistema que as instala. É a instituição que parece estar mais próxima das famílias, podendo com elas dialogar. Investimos na escola nossos esforços na esperança de validar a parte positiva da nossa convicção sobre ela.

#### **4.4.3 — Os currículos escolares entre culturas**

*...mas o professor vai falar da religiosidade, ela fala de orixá e no outro dia tem 10 pais de meninos evangélicos lá na porta... (Karima, 4º encontro)*

Que acervo pode estar na escola e não ser indicado ou mesmo disponibilizado para os alunos e professoras?

Ao longo das últimas décadas, os coletivos docentes vêm tentando acompanhar a dinâmica do campo do conhecimento. Isso com o objetivo de incorporá-la à pedagogia, com

vistas a deixar a visão de currículo como reservatório de saberes estáticos, frente aos saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade dos sujeitos sociais que chegam às escolas.

Sacristan traz os seguintes apontamentos:

...a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam. Como bem sabemos, tudo isso evolui muito lentamente e com muitas contradições.

...

Além de razões éticas e democráticas de caráter geral, não podemos esquecer um argumento de urgente observação: enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades. (SACRISTÁN, 1995, p. 84–85)

Nesse sentido, por meio de muitas lutas, percebemos na lei nº 10.639/03 um exemplo de conquista dos afrodescendentes no Brasil, cujos saberes históricos e culturais herdados de seus ancestrais, embora indissociáveis de fatores econômicos e sociais, sempre estiveram à margem dos currículos escolares oficiais (e ocultos).

A promulgação da lei foi um marco referencial para provocação do debate em torno da questão racial no Brasil, seja no campo acadêmico, na mídia ou nas demais instituições sociais; a dar, inclusive, visibilidade a outras minorias estigmatizadas e silenciadas na configuração social como, por exemplo, as “pessoas trans” e portadores de necessidades especiais.

Ainda, conforme Sacristán (1995) é importante lutar para que a dimensão cultural seja considerada quando se decidem e se apresentam as prescrições curriculares, na medida em que o currículo escrito é expressão dos conteúdos que são regulamentados para a escolaridade e tem o valor de legitimar uma determinada perspectiva.

A importância desse aspecto é crucial ao se discutir a incorporação de perspectivas ou componentes curriculares, como é o caso dos conteúdos relacionados com a multiculturalidade em torno do que se pretende: não só uma assimilação, mas a transformação de formas de pensar, sentir e comportar-se. Naturalmente, o currículo multicultural, relativamente fácil de formular na primeira acepção — como introdução de perspectivas diferentes e acolhida de outras culturas nos conteúdos que são propostos na escolarização — é alcançado ou não na experiência curricular real dos alunos na sala de aula, que é a que deve ser realmente multicultural, não podemos nos contentar em introduzir uns quantos temas a mais, um currículo multicultural no ensino implica em mudar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada e não apenas as intenções do que queremos transmitir. (SACRISTAN, 1995, p. 88)

As advertências do autor são cruciais na percepção do currículo como território de possibilidades; espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências; um espaço de silêncios de determinadas culturas; de relações de poder de diferentes tipos; de diversas tentativas de capturas; de desigualdades, de aborrecimentos e de entristecimentos.

O currículo escolar<sup>34</sup> está no centro de tensões desses fatores e, em virtude disso, sempre foi um território de disputas. E nessa dimensão merece ser discutido como “lugar” onde se insere outras respostas e outras histórias, incorpore outros saberes, outras narrativas, produza outros significados e estabeleça outros problemas ocultados, isto é, camuflados nas relações escolares.

Assim sendo, pensar na transformação do ensino no sentido de promover a igualdade educacional, visando o currículo de forma isolada, certamente não resultará em uma educação multicultural. É preciso a reformulação substancial de todos os seus componentes, reconhecendo que “a integração do currículo ao conteúdo multicultural é o ponto lógico para começar o processo de reforma escolar”. (BANKS, 2006, p. 17)

Com isso, diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, marcando o uso do termo cultura por valorizações e avaliações. Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo, assim, para que saberes e valores íntimos a muitos estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como? (MOREIRA e CANDAU, 2007)

Um novo olhar frente a essas questões requer pensar a dinâmica dos campos de conhecimento que se organizam em associações, em seminários de estudo. Trazendo para o debate as formas de atualizar os currículos de Educação Básica em cada área de atuação docente com atenção ao processo de hibridação cultural produzido por novas estruturas e práticas socioculturais globalizadas e sofismáticas. Isso, tendo em vista que o alcance e eficácia das tecnologias comunicacionais ao lado das migrações e do turismo de massa produzem a transnacionalização das culturas e redefinem os conceitos de nação, povo e identidade sem, contudo, democratizá-los.

Assim, “o patrimônio histórico e as culturas tradicionais revelam suas funções contemporâneas quando, da perspectiva sociológica política, indaga de que modo um poder

---

<sup>34</sup> Sendo entendido como o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, a palavra currículo tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado com intenção de afetar e educar pessoas como em currículo da prisão, currículo da mídia etc. (MOREIRA e CANDAU, 2007)

Ao longo do texto, sempre que citarmos a palavra currículo, estaremos nos referindo ao currículo oficial escolar.

duvidoso ou ferido teatraliza e celebra o passado para reafirmar-se no presente”. (CANCLINI, 2008, p. 29–30).

Dessa forma, temos com Canclini que no estudo das bases culturais heterogêneas e híbridas encontram-se as possibilidades de explanação sobre os caminhos oblíquos. Esses traçados na urdidura de relações pelas quais crescem as formas mais concentradas acumulação de poder que faz do currículo escolar um campo perverso, permeado por disputas que convergem para práticas discriminatórias e eficazes na perpetuação de desigualdades por traduzirem os valores hegemônicos da sociedade. Não há espaços abertos para acolhimento de todas as culturas. A escola assimila os “mitos fundadores”, a cultura que os institui e as identidades fixadas a eles (SILVA, 2000). As práticas pedagógicas ficam engessadas por padronizações impostas pelo sistema oficial. A escola é, por isso, entendida como um lugar de disputas ideológicas em torno do currículo, acirradas pelo campo em que se pretende instaurar os pressupostos da igualdade e do direito.

Se aceitarmos, por exemplo, que o currículo seja a mera especificação em um documento, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou de grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula, o problema de se chegar a um currículo multicultural será relativamente fácil de ser resolvido. Isso uma vez reconhecida a sua necessidade. Bastaria revisar os conteúdos mínimos, que são regulamentados pelas administrações educacionais e as programações realizadas pelas escolas e professores, e incluir perspectivas multiculturais em partes de determinadas áreas, como as Ciências Sociais e a Linguagem, por exemplo. Seriam introduzidos conteúdos que atualmente não fazem parte do currículo e suprimidos alguns outros, talvez.

Nesse sentido, Carvalho (2008) salienta que:

A produção de um currículo escolar que considere e incentive a alteridade, ao contrário do que a retórica fácil pode induzir, implica um complexo processo de reestruturação da cultura e da organização da escola em todas as suas dimensões. Envolve, portanto, um complexo processo de produção de diferentes relações pedagógicas e sociopolíticas no âmbito do currículo concebido e praticado. (CARVALHO, 2008, p. 110)

Fazer com que essas mudanças estejam *coladas* à prática demanda o envolvimento de toda comunidade escolar, inclusive das famílias de alunos/as, segmentos envolvidos em preconceitos e valores, às vezes, intocáveis. É o que parece subentendido na exposição de Karima, professora da E.M.J.M.H.:

*A escola não pode ser um mundo com os muros afastados do que está acontecendo lá fora... A gente tem que trazer as coisas pra dentro da escola, por estar nesse lugar de professor e na medida em que a gente debate com o grupo é que as cabeças vão pensando juntas que a gente consegue... Não vou falar que você tem que mudar, mas eu estando nesse lugar, pelo menos eticamente, você tem que ficar de um lado um lado, um lado que for o lado da proposta da escola. Então eu acho que assim a gente vai estar plantando para na frente. Esses meninos que foram trabalhados com uma cabeça diferente já chegarem a ser professores e professoras diferentes, mas eles têm que acreditar, a gente tem que tentar, mas é com essa discussão. Eu como professor não posso fazer o que eu quero, eu tenho que fazer o que a proposta pedagógica que eu acredito, que é da minha escola, que nós discutimos juntos, e a gente se afastou um pouco disso também... Só que a escola também não demanda esta temática.*

***Hoje tinha que ter mais gente aqui. Eu sou contra politicamente a Reunião Remunerada, eu vim por causa do tema, mesmo que não fosse a remunerada eu viria!*** (Karima, grifo nosso)

Como reconhece Paraíso (2015), torna-se imprescindível que algo aconteça de significativo para a vida daqueles que ali estão, que algo lhes toque. É preciso a nosso ver algo que lhes desloque.

É, nesse sentido, que um currículo pode se abrir para possibilidades de uma vida! Abrir-se à experiência com “um Outro”, com os outros. Deixar os corpos permanentemente abertos, porque é assim que as partes podem se conectar com outras diferentes partes e com outras coisas insuspeitadas. (GIL, 2002)

Assim é preciso também enxergar o currículo como importante causa dos insucessos de muitos alunos, pois os saberes acumulados pela maioria, ao longo de suas vidas, não são considerados nos *fazeres pedagógicos*. Isso os coloca em situação um tanto alienada, constituindo uma barreira para que esses sujeitos compreendam e questionem as relações institucionais marcadas por práticas de desigualdade, racismo e de discriminação. Por conseguinte, a escola, atada pelas rédeas da burocracia e do mérito, desperdiça as chances de se efetivar como o lugar de aprender pelo desejo, cedendo ao desânimo e à tristeza de alunos, professores e famílias.

Mesmo que percebamos avanços importantes nas discussões acerca da temática racial, as vivências na escola têm mostrado algo que já deveria ser uma regra quando se pensa em mudanças estruturais em uma sociedade tão diversificada como o Brasil: lei pode até, na melhor das hipóteses, alterar a rotina, mas não muda por si só as concepções das pessoas.

As mudanças acontecem por meio das pessoas, quando elas se conscientizam e mudam primeiro, ou seja, um currículo diferenciado abarca as mudanças necessárias, todavia, ao se fazer desejar, ele se torna um potente instrumento de mudança.

Pensando o currículo escolar como o outro que reside em cada um, enquanto sujeito na sociedade, percebemos a necessidade de discuti-los e problematizar os mitos que ainda ancoram a ideia de democracia racial no Brasil. Isso no intuito de buscar desarticular as práticas de normatização produzidas e reproduzidas no contexto escolar, assim como o processo de hierarquização responsável por alocar os estudantes em locais determinados por condição social, cor ou orientação sexual.

Assim, pensar a Lei 10.639/03 na dimensão curricular implica em compreender os aspectos imbricados nas possibilidades advindas dos pressupostos nela descritos; nos atores responsáveis por efetivá-la; na escola como instituição emancipadora; e no ato de ensinar como potencial que pode embrutecer se repousa sobre uma desigualdade. E seus esforços se destinam a reduzir essa desigualdade ou emancipar, se aludir à igualdade como princípio e não como fim a se alcançar, ensina-nos Rancière (2007).

Nessa perspectiva, os esforços dos grupos culturais, entidades do movimento negro, ONGs e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros — NEABs — são requisitados a somar com educadores, gestores e coordenadores para a construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade etnicorracial. Por intermédio desses movimentos, o panorama escolar tem sinalizado possibilidades de mudanças.

#### **4.4.3.1 — Base Nacional Comum Curricular – primeiros apontamentos**

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental — BNCC — Lei 13.415<sup>35</sup>, aprovada em 20 de dezembro de 2017, que altera a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — Lei 9.394 de 1996 estabelece as diretrizes dos currículos para redes de ensino municipais, estaduais e federal, tanto públicas e privadas. Na apresentação do BNCC, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, escreve:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, MEC, 2017, p. 5)

---

<sup>35</sup> Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)

O político menciona os ideais de lutas da população negra brasileira ao longo de cinco séculos. Lutas que se deram à margem de esforços dos representantes políticos resultando em muitas perdas e algumas conquistas importantes.

Não obstante ao pronunciamento repleto de princípios democráticos, é preciso dar visibilidade aos resultados da pesquisa realizada pelo IBGE/Pnad, em 2016, revelando que 51% da população brasileira de 25 anos ou mais possuem apenas o ensino fundamental completo, e 15,35% concluíram o ensino superior. O percentual de pessoas pretas ou pardas sem instrução é o dobro em relação ao número de brancos. (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE, 2017).

Esses dados descrevem as falhas e as disparidades que assolam os sistemas de ensino, expõem suas bases fragilizadas e fissuradas por fatores de ordens políticas, econômicas e sociais no âmbito interno e externo às instituições escolares.

Apple (2011) argumenta sobre um dos efeitos perniciosos de um currículo e de um sistema de avaliação nacionais: ‘a exclusão das políticas educacionais do debate público’ como resultado da combinação de mercadização e Estado forte. Àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade é deixada a escolha. O autor adverte que por trás dessa proposta encontra-se uma “perigosíssima investida ideológica”. (APPLE, 2011, p. 74–84)

Haverá um setor relativamente menos regulamentado e cada vez mais privatizado para os filhos dos privilegiados. Para o resto — e o status econômico e a composição racial das pessoas que frequentarão as tais escolas mínimas em nossas áreas urbanas, por exemplo, são totalmente previsíveis — as escolas serão rigidamente controladas e patrulhadas, continuarão a receber poucas verbas e permanecerão sem vinculação com empregos e remuneração decente. (APPLE, 2011, p. 83–84)

Na concepção do autor “a democracia deixa de ser um conceito político para se tornar um conceito econômico, e no qual a ideia de bem público é sepultada de vez” (APPLE, 2011, p. 99). É pessimista em relação sistemas de avaliações, reconhecendo que talvez haja algumas boas razões para apoiá-los, porém enfatiza o risco de se constituir em um mecanismo para o controle do conhecimento como forma de restituir o poder hegemônico abalado pelos movimentos sociais.

Cabe-nos, portanto sempre, além de perguntar ‘Por quê são essas as reformas defendidas e não outras?’, ‘De quem são essas reformas?’ e ‘Quem ganhará com elas?’. (APPLE, 2011, p. 95)

A elaboração de uma base curricular comum está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica — DCN — e nos dispositivos da LDB de

1996, especialmente no §1º do Artigo 1º —, que disciplina: “a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias” e no Artigo 26 orienta:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino médio, a LDB passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

Linguagens e suas tecnologias;  
Matemática e suas tecnologias;  
Ciências da natureza e suas tecnologias;  
Ciências humanas e sociais.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

...

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

...

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;  
II – matemática e suas tecnologias;  
III – ciências da natureza e suas tecnologias;  
IV – ciências humanas e sociais aplicadas;  
V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017)

O Conselho Nacional de Educação — CNE<sup>36</sup> —, por meio do parecer nº 7/2010, ampliou e definiu o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. (BRASIL, 2010)

<sup>36</sup>BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf)>. Acesso em: 22 de dez. 2017.

Nas diretrizes traçadas pelo CNE e nos pressupostos de acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação (2014) — PNE<sup>37</sup> — estão os embasamentos para a implementação da BNCC definindo as “aprendizagens essenciais” para todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Os resultados dos conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, se desdobram em perda de conexão com o mundo social, ofuscamento do envolvimento das questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais com as práticas e com os saberes e no desfavorecimento do ensino reflexivo e da aprendizagem significativa, avaliam Moreira e Candau (2007).

A hierarquia curricular de saberes socialmente reconhecidos em detrimento dos saberes populares, normalmente estigmatizados e classificados com indignos de entrarem na sala de aula, de serem ensinados e aprendidos é outra questão apontada pelos autores.

Referem-se portanto ao processo de silenciamento de vozes de muitos grupos sociais, reforçando as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades sociais e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

Essa hierarquização se reverbera nos procedimentos e relações escolares, valorizando diferentemente as vozes de professores dos conteúdos curriculares das disciplinas conhecidas como científicas (física, matemática, etc.) e desvalorizando saberes referentes às artes e ao corpo; separando razão e emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 25)

Assim, a escola assimila os mitos, a cultura que os institui e as identidades fixadas por eles. As práticas pedagógicas estão engessadas por padronizações impostas pelo sistema oficial. A escola é, por isso, entendida como um lugar de disputas ideológicas em torno do currículo, acirradas em todo campo em que se pretende instaurar os pressupostos da igualdade e do direito.

De fato, as falácias constatadas nos sistemas de ensino categorizam a necessidade de reformulação dos currículos como parte importante na reversão do quadro educacional vigente. Contudo, as disparidades são consequências de estruturas muito sólidas sobre as quais se produziram a misoginia, o racismo, a demofobia.

---

<sup>37</sup> BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE — e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

Todas essas mazelas precisam ser reconhecidas como entraves para o desenvolvimento do país, mas sobretudo precisam ser compreendidas numa dimensão ideológica e estrutural que as coloca em um vertente de análise diferente de outras formas de preconceitos.

## **CAPÍTULO 5 — ANÁLISE DA INTERVENÇÃO E PRODUTO GERADO**

### **5.1 — Um encontro inesperado**

O segundo encontro aconteceu no dia 11 de março de 2017. Ao final, Hanna, professora efetiva em uma escola da regional de Venda Nova em ‘regime de dobra’ na E.M.J.M.H, perguntou se poderíamos levar, em um encontro, nossas discussões à sua escola de origem por sentir necessidade desse tipo de abordagem entre as professoras e alunos. A escola é adjacente a uma comunidade onde residem muitas crianças negras em situação de vulnerabilidade com as quais havia dificuldade de tratar questões raciais. Sugerimos que ela procurasse o núcleo de diversidade da secretaria Municipal de Educação — SMED —, onde há pessoas muito competentes para este tipo de atuação. A sugestão não a convenceu.

Ressaltamos que nossas estratégias metodológicas foram pensadas, tendo como referencial o grupo de professoras, coordenadoras e diretoras, colegas de trabalho, da E.M.J.M.H., mas de qualquer forma não perderíamos a oportunidade. Afinal, tínhamos como objetivos do nosso trabalho discutir a temática, promover mudanças de concepções e incentivar atitudes diante das manifestações de racismo, e quanto mais pessoas se envolverem nesse processo melhores serão as oportunidades de resultados positivos.

Consideramos que o fato de os professores terem contato com muitos alunos e famílias, às vezes, em mais de uma escola seja muito positivo, todavia não contávamos com a possibilidade de nós mesmos adentrarmos em outra escola para discutirmos questões raciais com outro grupo.

Diante da confiança demonstrada por Hanna em nosso trabalho, aceitamos a proposta e formalizamos o encontro enviando o projeto inicial à diretora da escola.

No dia 18 de maio de 2017, encontramos-nos com outras 16 (dezesesseis) professoras para discutirmos as relações raciais.

Não houve filmagens ou gravações, mas aplicamos o mesmo questionário elaborado para a pesquisa.

As respostas apuradas mostraram que metade das participantes é especialista ou mestra em diferentes áreas da educação. Exceto duas, todas as outras manifestaram interesse em discutir sobre “como intervir nas ocorrências das práticas de racismo e discriminação na escola” e foi nesse viés que discutimos a questão das relações raciais. Talvez tenha deixado

mais perguntas do que respostas juntamente com a curiosidade e a vontade de buscar mais informações sobre a temática racial.

## 5.2 — 5º encontro

### 5.2.1 — Rituais do silêncio em cartaz

Recentemente a professora normalmente encarregada da confecção dos murais na escola J.M.H colocou sobre uma mesa várias páginas soltas de revistas. “—Menina, olha que lindas, encontrei sabe onde? Na sala de espera do consultório da médica. Eu vi estas imagens e não resisti. Perguntei se poderia pegar. Ela disse que eu poderia trazer as revistas, mas folheei uma por uma retirei as imagens... Só pessoas diferentes...”

Entendemos que aquela expressão “só pessoas diferentes”, ainda que não soe confortavelmente, trazia a resposta ao nosso questionamento de tempos atrás: “quando vou ver a mim e meus alunos negros nos murais da escola?”. Ela meio pensativa respondeu que não encontrava pessoas negras nas revistas.

O importante é que ela se moveu, buscou solução para o problema de que lhe falamos uma única vez. Aquelas em que negros e negras têm lugares diferentes dos que normalmente lhes são reservados e nas imagens que vimos. Os (as) modelos têm traços fortes da negritude e isso era o que nos faltava nos murais.

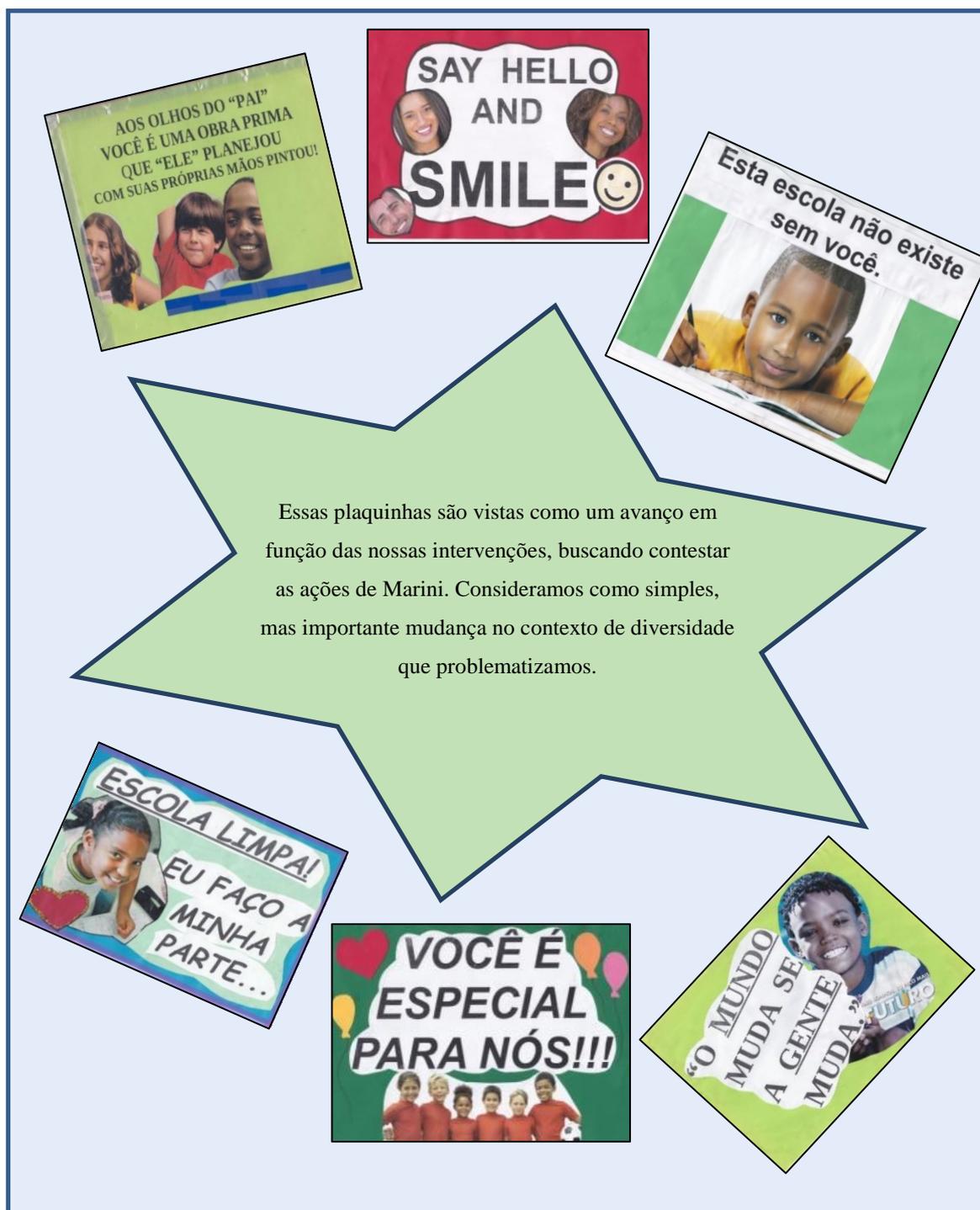
Reescrevendo Vieira et al. (1991), por tudo isso vemos nosso trabalho como construção; tem a ver com o presente, não é definitivo e tem profundo envolvimento com múltiplos saberes produzidos na vivência cotidiana, tanto na academia quanto em outras dimensões da prática social.

Não foi do dia para a noite, mas aos poucos as “plaquinhas” foram se diversificando, reitera Karima:

*a gente percebe a necessidade de cutucar por esse lado, até os murais de um tempo pra cá, ‘os cartazinhos da Marini’<sup>38</sup> começaram a mudar, porque a gente falou, senão não tinham mudado também. (Karima, 1º encontro)*

---

<sup>38</sup> Marini é o nome fictício atribuído à Técnica Superior de Ensino — TSE, cargo extinto na PBH, com a função de coordenadora pedagógica. É uma mulher com fortes traços fenotípicos: branca, cabelos loiros e olhos claros. Foi diretora da instituição na fase de elaboração e conclusão do projeto político-pedagógico. Aposentou-se no final de 2017.



F5.1 – Cartazes escolares 6 a 11

Os murais dos corredores de entrada da escola e de acesso às salas de aula passaram pelas mesmas intervenções e além do que está escrito, transmitem mensagens positivas para diversidade de alunos e alunas da escola e não somente para um grupo específico.



F5.2 – Murais 1 a 5

Chamamos atenção para o fato de que é preciso dizer e mostrar por meio dos processos comunicativos de que as crianças negras podem ser lindas, inteligentes, felizes, amigas. Elas também podem!

As imagens têm o poder de violentar, aprisionar, desestimular, assim como podem ter um efeito contrário. Por isso, de acordo com Soares (1995, p. 55), partindo do pressuposto de que a relação de comunicação não é simplesmente uma operação de codificação-decodificação; é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre interlocutores. Elas precisam ser sempre vistas, analisadas e questionadas nas escolas e nos demais locais institucionais.

Karima relata a passagem que teve em uma das escolas em que “dobrou”, na regional Venda Nova:

*...eu entro na escola, eu vejo na decoração (máscaras africanas)... Foi um trabalho, um projeto pedagógico que os meninos fizeram... Eu senti que aquela decoração falava de uma coisa pra mim que é a valorização da cultura... Então o pai e a mãe quando chega deve sentir a mesma coisa que eu senti porque eu não era de lá, em outras escolas também tem essa experiência, agora o Madureira, infelizmente...*

Todos os nossos sentidos estão envolvidos no processo de codificar e decodificar mensagens. Quando nos envolvemos com o enfrentamento relacionado às questões raciais, alguns “códigos”, que antes nos soavam “mal”, passam a nos causar aflição, angústia e sofrimento. Deixam de nos tocar simplesmente para nos “atravessar”, parafraseando Neusa Santos: *tornamo-nos negros*.

### 5.3 — 6º encontro: um achado

A primeira “descoberta” relacionada à investigação se deu ainda na fase do levantamento bibliográfico. A escola possui uma pequena biblioteca onde prevalecem livros infantis e juvenis, inclusive kits e coleções sobre a temática africana.

Certo dia, em busca de um único volume já consultado anteriormente, resolvemos fazer uma “varredura” em busca de mais alguma bibliografia que nos fosse útil. Em um pequeno corredor lemos “Stuart Hall” na capa de um dos livros. Fomos tomadas por uma satisfação por encontrar este exemplar naquele espaço tão pequeno onde mal cabiam as coleções de literatura infanto-juvenis.

Garimpamos, inicialmente, as divisórias da estante onde havíamos encontrado o “*Da Diáspora Africana*”, de Stuart Hall, e nela havia outros, muitos outros livros de autores consagrados, os quais são referências importantes nesse estudo.

Mesmo conhecendo a rotina exaustiva das professoras, acreditamos que a sugestão de leituras de capítulos ou partes curtas de livros sobre a temática racial as levaria a essas obras. Por isso, no capítulo “Referências”, sinalizamos com \* (asterisco) o que encontramos de material bibliográfico em nossa pequena biblioteca.

Estamos na “lista de devedoras” da biblioteca. Desde quando iniciamos a pesquisa nos agarramos aos livros. Chegou a hora de devolvê-los torcendo para que sejam muito procurados daqui em diante.

#### 5.4 — O produto Educacional

O produto educacional pensado inicialmente como parte do estudo seria um material direcionado a docentes. Porém, ao longo do processo de investigação percebemos o desejo do grupo e a necessidade de envolver as famílias em todos os domínios do processo educacional.

Dessa forma, elaboramos um livreto intitulado: *Relações raciais por dentro da escola — um guia em Construção*. O material, baseado nas reflexões suscitadas da formação será disponibilizado em versão digital e exemplares impressos cedidos à biblioteca da FAE/UFMG e à escola pesquisada. Esse produto educacional contém recortes das discussões e das pesquisas bibliográficas que sustentaram os debates, além de comentários da pesquisadora. O modelo foi confeccionado em tamanho 10 por 15 centímetros totalizando 55 páginas.



F5.3 — O produto Educacional: capa do livreto

## CAPÍTULO 6 — CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmamos nossa premissa de que há na escola investigada um grupo empenhado em fazer seu trabalho dar certo e acreditamos que esse desejo, ainda que, às vezes, latente, exista realmente.

Somos produtos da sociedade e responsáveis pelo que ela possa se tornar. Somos atravessadas por conceitos ideológicos nela introduzidos e os reforçamos em nossas relações.

Os discursos estão comprometidos com os vícios ideológicos e, conforme Giroux e McLaren (2011, p. 156), eles sozinhos não produzem mudanças. Tanto é assim que temos lidado com as contradições entre as informações verbais e as práticas pedagógicas no cotidiano da escola. Alguns aspectos gritantes e outros detalhes sutis são constatados devido à nossa permanência no local após a finalização dos procedimentos metodológicos.

Porém, a escuta das professoras nos permitiu atentar para um aspecto relevante: a necessidade de trabalhar as relações raciais com as famílias dos estudantes negros e brancos para que as práticas escolares a favor da emancipação dos sujeitos sejam compreendidas e também assumidas por esses seguimentos sociais. Como a criação e a continuidade dos projetos amplos e coletivos demandam envolvimento do grupo, a premissa de primordialidade de “formação continuada de professores” deve ser, a nosso ver, reformulada para “formação continuada de professores em atividade nos estabelecimento onde se oferece a educação básica”. Ou seja, a abertura da ponte entre pesquisa acadêmica e escola se faz na presença do professor-pesquisador como parte do grupo, mesmo diante da possibilidade de aumento do risco de enviesamentos no decorrer da pesquisa.

Esse tipo de formação depende de políticas públicas diversificadas e sobretudo da valorização do profissional das escolas de ensino fundamental e médio, caso contrário, esses professores pesquisadores continuarão buscando oportunidades, reconhecimento e visibilidade nas universidades, mantendo a distância entre os níveis básicos de ensino e pesquisa.

No que se refere à reeducação das relações raciais, a inexpressiva presença de professores-pesquisadores (mestrandos e doutorandos) nas escolas talvez seja a lacuna onde se estagnaram os preceitos da lei nº 10.639/03. O conhecimento nos permite remodelar nosso funcionamento no sistema, assim como perceber e controlar o funcionamento dele em nós, entendendo que, diferentemente dos preconceitos e das discriminações sofridas por pessoas de

grupos diversos, o racismo tem bases históricas e deve ser compreendido e combatido como doença social.

As estratégias utilizadas nos encontros com professoras evidenciam problemas na elucidação da dimensão histórica das relações raciais.

Nesse aspecto, percebemos no discurso a seguir, uma forma de negar o racismo e o preconceito racial em suas propriedades específicas, tentando evidenciar outras formas de discriminação sob o mesmo foco.

*O que eu falo é que a escola tem que se abrir. A escola não é um espaço aberto para as diferenças. A gente precisa ter essa visão. Porque o número de meninos hoje, e meninas, mais as meninas mostrando mesmo essa questão da homossexualidade é muito grande. Porque antes a gente só percebia nos meninos, um ou outro em que aparecia mais. Hoje a gente percebe muito nas meninas, e que elas são muito discriminadas na escola. Principalmente depois do quarto ano, quando as outras já começam a perceber. Então a gente não pode se fechar. A escola tem que ser um espaço para todas as desigualdades. Para ir contra, para lutar. (Aisha, 3º encontro)*

*...outra situação não na questão do negro, mas na questão da inclusão. Eu tive um aluno que é filho da Maria e ele tinha problema, essas doenças novas aí. E ele precisava de se afirmar, aí ele descobriu que se ele desse bala para os meninos, os meninos iam gostar dele, se aproximar dele. Aí ele começou a vender droga, ser um laranja, porque assim ele tinha dinheiro, comprava bala e todo mundo gostava dele. Ele vivia rodeado de aluno. Foi assim que ele começou a trajetória triste dele. Acabou dando o que deu... Eu acho assim, a gente tem que tomar muito cuidado nisso, nessa necessidade de aceitação do grupo. (Abayomi, 3º encontro)*

Desse interposto surge um argumento forte a favor das questões das desigualdades de oportunidades entre negros e brancos no Brasil. Quando levamos o debate para um patamar mais amplo aproximando dados de pesquisas, já citados neste texto, de mazelas sociais como violência, insegurança, pobreza, nos deparamos com as disparidades raciais mostrando a cor da pele como fator de alocação de pessoas em lugares determinados. Torna-se imprescindível compreender a equidade na educação e acesso ao conhecimento como fatores preponderantes para o combate às desigualdades entre brancos e negros.

Ainda que não tenham sido implementadas por completo, as propostas de intervenção na escola em que atuamos têm acontecido e estamos colaborando com isso. Os discursos ganham sentido quando associados a ações conjuntas, aplicadas em diferentes espaços objetivando a formação não só de professores, mas de cidadãos e a articulação de movimentos em prol da luta por igualdade de oportunidades e reconhecimento histórico e social.

Em vários momentos dos encontros fomos tão provocados quanto desejávamos provocar nossas colaboradoras. De alguma maneira, muitas das perguntas que levamos a elas retornaram reformuladas em reflexões as quais nos permitem agora repensar nossa própria prática em relação ao grupo.

Percebemos, desde que iniciamos as discussões, mudanças no aspecto físico da escola, principalmente nas formas de comunicação verbal e visual. Se antes as imagens se associavam a um único padrão de beleza, vemos hoje painéis contemplando negros, brancos, deficientes, diversos lugares sociais e diferentes condições de constituição familiar.

A preocupação em reformular o projeto político-pedagógico foi bastante evidenciada nas discussões e encampada pela direção. A reescrita do documento é uma das principais demandas e um primeiro resultado da nossa pesquisa, fundamental para consolidação dos planos de ação que vierem a surgir na escola.

Nossa contribuição para outros estudos ocorre no sentido de incentivar pesquisas acadêmicas envolvendo instituições complexas como a escola, justificando a proximidade com o grupo como fator positivo para melhor escolha das técnicas a serem utilizadas. Argumentamos que fazer parte da rotina da escola nos auxiliou na elaboração dos questionários, assim como na seleção de outros materiais utilizados nos encontros, além de deixar explícita a responsabilidade e a parceria da pesquisadora com a instituição e com as mudanças resultantes da intervenção.

O convite para levar as discussões a outra instituição responde à pergunta que permeia (ou deveria) permear todo e qualquer estudo acadêmico: “Em que medida esta pesquisa contribui com a sociedade?”. Criamos assim, uma estratégia para ampliação do debate em torno da temática racial como forma de nos aproximarmos, enquanto ser social, do modelo de educação para a diversidade a que tanto perseguimos. Porém, tivemos o sentimento de incompletude vindo do posterior afastamento da segunda escola, tendo em vista que nos dispusemos a realizar um único encontro. Muitas dúvidas persistiram e não tivemos tempo suficiente para ajudar a dirimi-las.

Isso nos remete a apontar outro aspecto positivo da nossa opção por investigar a escola onde trabalhamos. Continuamos no local da pesquisa, mesmo após encerrá-la formalmente. Mantemos abertos os caminhos da escuta e da fala, estamos em contato com professores, alunos e famílias e podemos prosseguir com intervenções no enfrentamento das formas de violência racial na escola, às vezes sob olhares de reprovação e censura que, reconhecemos, ainda persistem nessa e em tantas outras instituições.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. GOMES, Nilma L. e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (orgs.). Belo Horizonte; Autêntica, 2002.

AGÊNCIA DE NOTÍCIA IBGE. **PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo, 2017**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.htm>>. Acesso em: 02/01/2017.

AO MESTRE COM CARINHO. Direção: James Clavell, EUA, Sony Picture (1967). 105 min.

APLLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: **Currículo Cultura e sociedade**. MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (p. 71–106).

ARENDT, Hanna. **A crise na Educação**. Partisan Review, Abril , 1957, p. 493–513.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J; CERRANO, P; MAIA, C.L.(Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157–203.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Entrevista. In: **Educador em diálogo com nosso tempo**. NOGUEIRA, Paulo H. de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Belo Horizonte : Autêntica, Coleção Perfis da Educação, 5, 2011.

AUGÉ, Marc. Dos lugares não lugares. IN: UGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papyrus, Coleção Travessia do Século, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Beserra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLERINI, Frantiesco. **O poder suave (soft power): arte africana, arte milenar chinesa; arte renascentista; balé russo; Bollywood; Bossa- Nova; British invasion; carnaval; cultura mag japonesa; Holywood, moda francesa; tango; telenovelas**. São Paulo: Summus, 2017.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (Orgs). **População Negra e Educação escolar**. Faculdade de Educação - EduFF. Niterói Quartet. n. 7, p. 15–42. Cadernos Penesb, novembro de 2006.

BARROS, Maria Elisabeth Barros e. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: **cotidiano escolar, formação de professore(as) e currículo**. 2008, p. 68–93.

BEATO, Cláudio; COLLARES, Ana Cristina. M.; VILELA, Helaine Meire. **Solucionando Problemas: o controle de homicídios em Belo Horizonte**. CRISP. 2002.

BEILLEROT, Jacky. Desejos de saber e desejos de ensinar. In: \_\_\_\_\_. **A sociedade Pedagógica**. Editor: Rés Formalpress. Coleção: Biblioteca da Educação. 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

BERND, Zilá. Literatura e Identidade Nacional. Ed. da UFRGS. Síntese Universitária: 36, 1992.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila; Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. \_ Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEIN Sari K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação. Edição original**. Porto (Portugal): Porto editora, 1994. Capítulo I, p. 15–18; 47–51; 63–71; 75–79.

BONZATTO, Eduardo A. **Aspectos da História da África, da Diáspora Africana e da Escravidão – sob a Perspectiva do Poder Eurocêntrico**. 1 ed. São Paulo: Ícone. Coleção: conhecimento e vida, 2011.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República, 1934. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 06/03/2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 11/09/2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>. Acesso em 09/12/2017.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB – Lei nº 9.394 \_ Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 12/03/2015.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. CNE/CP nº 003/2004, de 17 de Junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 08/11/2016.

\_\_\_\_\_, Lei Orgânica do município de Belo Horizonte. Decreto nº 13.914 de 06 de abril de 2010. Regulamenta o artigo 4º da lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, que institui o prêmio por Participação em Reunião Pedagógica. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1029675> . Acesso em 22/07/2015.

\_\_\_\_\_, PBH. Diário Oficial do Município — DOM. Ano XXIII – Edição n.: 5391. Poder Executivo. Portaria Conjunta SMPOG/SMED nº 001/2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE — e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf)>. Acesso em: 22/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2016**. Brasília. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria da Educação básica, Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016>. Acesso em 17/11/2017.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular — 20 de Dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08/01/2018.

BUENO, W. de C. Prenderam mais um, mataram mais um, mas, mais uma vez, ninguém se chocou. in: **Violência Racial e Polícia**. Usisinos. RS. 2017. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/08/14/prenderam-mais-um-mataram-mais-um-mas-mais-uma-vez-ninguem-se-chocou>. Acesso em 28 de Setembro de 2017.

BURGOS, Marcelo B. **Escola Pública e Movimentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 55, nº 4, 2012, p. 1015–1054.

CABORÉ; ONOFRE; FILHO, Heitor. dos P. Lamento do negro. Intérprete: Dona Ivone Lara. In: **Alegria, Minha Gente - Serra dos Meus Sonhos Dourados**. WEA (1982). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0ADsvjsXVJc>. Acesso em: 07 /11/2016.

CAMBAÚVA, Lenita G. Fundamentos da Psicologia. Reflexões. **Psicologia em Estudo**. v. 5; nº 2; p. 77–89. 2000.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas: estratégias para Entrar e Sair da modernidade*. Trad.: Heloísa P. Cintrão, Ana R. Lessa: Trad. Introd.; Gênese de A 4ª ed. São Paulo: Editora da Univ. de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-Americanos I).

CARNEIRO, Sueli. **Caderno CRH**, Salvador, n. 36, p. 209–215, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_, Sueli. “Terra Nostra” só para os italianos. Folha de São Paulo. 27/12/1999. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/terra-nostra-so-para-os-italianos/>> Acesso em: 17/11/2016.

CAROLINA, Áurea. **Ainda que poucas, nós resistimos**. [6 de outubro, 2016]. Belo Horizonte. Revista Forum. Entrevista concedida a Matheus Moreira. Disponível em: <[http://www.revistaforum.com.br/2016/10/06/entrevista-ainda-que-poucas-nos-resistimos-diz-aurea-carolina-vereadora-negra-mais-votada-em\\_bh](http://www.revistaforum.com.br/2016/10/06/entrevista-ainda-que-poucas-nos-resistimos-diz-aurea-carolina-vereadora-negra-mais-votada-em_bh)>. Acesso em : 15/03/2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar, a partir do outro que está em mim. p. 94–111. In: **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. Org. Carlos Eduardo Ferrazo.- 2 ed. - São Paulo: Cortês. v. 6. 2008.

CASTELLS, Manoel, et. al. Educação e Participação Comunitária. In.: **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Trad.: Juan Acuña \_ Porto Alegre: Artes Médicas, Coleção Teoria e Crítica. Porto Alegre, 1996.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber: conceitos e definições. In.:Bernad Charlot. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. \_ Porto alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural - Cultura e Imaginário**. São Paulo: FAPESP/ Iluminuras, 1997.

CONRACK. Direção e Produção: Martin Ritt. Drama. EUA. 1974. (106 min).

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social deste ofício. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. DAYRELL, J.; CERRANO, P.; MAIA, Carla L.(orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 308–332.

COSTA, Jurandir de S. Prefácio. In: SOUZA, Neusa S. **Tornar-se Negro**. Rio de janeiro, Graal, 1983.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários — etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(1): p. 143–158, maio de 2001. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> s.d. Acesso em 02 de Dezembro de 2017.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres professoras. IN LOPES, E. (org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=arttex&pid=S0102-469>. Acesso em 7/04/2017

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu** (28). Jan-jun, 2007: p. 345–374. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/15>>. Acesso em 22/40/2017

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Tradução: Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica: Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008. 119 p.

\*FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica 228 p. 2004.

FILHO, José Barbosa da Silva. História do Negro no Brasil. OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (Orgs). **População Negra e Educação escolar**. Faculdade de Educação - EduFF. Niterói Quartet. n. 7, p. 15–42. Cadernos Penesb, novembro de 2006.

FOUCAULT Michel. **Vigiar e punir** – história da violência nas prisões. Trad.: Raquel Ramallete. 36ª Edição. \_ Petrópolis, R.J : Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_, Michel, 1926-1984. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos: Manoel B. da Motta, Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. \_ 2ª edição \_ Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2010.

FRANCO, M. A. R. S. **Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente**. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em 06/11/2017

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Trad.: Kátia de Mello e Silva. Resp.Téc.: Benedito Eliseu Leite Cintra. \_3ºed.\_ São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 23ª edição. \_São Paulo: Paz e Terra, 1996. \_ . Coleção Leitura.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. \_ Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Global editora, 1933.

FREITAS, Ivana S. **A cor da metáfora: O racismo no livro didático de Língua Portuguesa**. João Pessoa, PB. UFPB, 2009. Dissertação de Mestrado.

GARCIA, Débora, 2017.\_(internet) <https://pt-br.facebook.com/debora.garcia.311>

\*GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo\_ reflexões de viagem, in: Tomaz Tadeu da Silva; Antônio Flávio Moreira. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**.\_ Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. p. 114–143

GIL, Gilberto. O jornal. 2002. Disponível em: <\_http://jornalquilombo.blogspot.com.>. Acesso em: 12/01/2017.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical com forma de política cultural. In: **Currículo, cultura e sociedade**. MOREIRA, Atônio F., TADEU, Tomaz. (orgs.). 12º edição. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. Rev. adm. empres. [online]. 2015, vol. 55, n. 6, p. 632–644. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902015000600632&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902015000600632&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06/05/2016

GOMES, Nilma L. In: CANDAU, Vera e MOREIRA, Antônio F. 2007. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo* / [Nilma Lino Gomes].; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia, Ribeiro do Nascimento. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf)>.48 p. Acesso em: 05/04/2016.

GOMES, Vera Lúcia de O.; TELLES, Kátia da S.; ROBALLO, Evelyn de C. Grupo Focal e Discurso do Sujeito Coletivo: Produção de Conhecimento em Saúde de Adolescentes. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, vol. 13, núm. 4, out–dez, p. 856–862, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127712744023>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

GONÇALVES, Luis A. de O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. MG: UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p. 41–78, julho/1999. UNICAMP- Faculdade de Educação.

GUSTAVO, S. 10 anos, dá uma aula de cidadania [12 novembro de 2014], 10 anos, dá uma aula de cidadania Rede TVT. <https://www.youtube.com/watch?v=mo-on7ikYi4>. Acesso em: 05/02/2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende...[et al]. Liv Sovik (Org.). 2. ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Tomaz Tadeu Silva (Org.) *Identidade e Diferença*, Petrópolis: Vozes, 2000: p. 103–133.

HISSA, Cassio E. V. Notas introdutórias. In: **Entrenotas**. Compreensões de pesquisa. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2013. p. 71–83;

<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/ensino-fundamental>

<http://umbanda-orixas.info/o-que-e-umbanda.html>

<http://www.espacoubuntu.com.br/a-filosofia.html>

<https://raizdosambaemfoco.wordpress.com/2016/09/10/nomes-de-origem-africana-e-seus-significados-meninas/>

<https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>

IBGE **dados e relatório global de desenvolvimento humano 2016** — Ipea, Pnud e FJP 2014 <<http://exame.abril.com.br/brasil/a-desigualdade-entre-negros-e-brancos-em-um-grafico/>>. Acesso em 26/07/2017)

IMBERNON, Francisco. **Caminhos para melhorar a formação continuada de professores**. 1 de julho de 2011. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. Disponível em:

<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores.>>. Acesso em: 05/06/2016.

\*Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola – **Possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003**. Coordenadoras Ana Lúcia Silva Souza e Camila Croso. São Paulo: Petrópolis: Ação educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

JESUS, Rodrigo E. de; REIS, Juliana dos. **Juventude e diversidade étnico-racial**. Caderno temáticos. Juventude brasileira e ensino médio. Org. Licínia Maria Correa, Maria Zenaide Alves e Carla Linhares. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar História e Memória? Trad. Tania Gandon. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. / BA-Salvador, v. 14, n. 23, p. 205–212, jan./jun., 2005.

KRAAY, Hendrik. **O “recrutamento” de escravos na Guerra da Independência da Bahia**. 02/27/2016. Revista Brasileira de História. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/283124-394>. Acesso em: 05/03/2018.

LADSON-BILLINGS, Glória. **Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas**. Tradução: Cristina Antunes. \_ Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, (Coleção Cultura Negra e Identidades).

LEFORT, Robert. Discurso da instituição e tema do discurso. In: **Educação impossível**. (Álvaro Cabral, trad.). (p. 201–217). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1988, segunda edição.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. Cadernos Penesb. Orgs. Iolanda de Oliveira e Ahyas Siss. **População Negra e Educação escolar. Faculdade de Educação - EduFF**. Quartet.\_ Niterói n. 7, p. 71–140. Novembro de 2006.

LOPES, Noemia. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Nova Escola: Gestão escolar, Dezembro de 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em 29 de Julho de 2017.

LOTIERZO, Tatiana, H.P. **Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do últimos Oitocentos**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado

MAIA, Aline B.; MEDEIROS, Cynthia P. de; FONTES, Flávio. **O conceito de sintoma na psicanálise: uma introdução**. Revista Estilos da Clínica.

MANNONI, Maud (1974). Uma educação perversa. In: **Educação impossível**. (Álvaro Cabral, trad.). p. 23–60. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1988, segunda edição.

MÃOS Talentosas — A história de Ben Carson. Direção: Thomas Carter. EUA: Gênero: Drama/Biografia. 2009. (86 min).

MARTINS, João B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Revista Brasileira de Educação, nº 26. 2004. Universidade de Londrina. Dep. de Psicologia Social e institucional.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. (3ª ed.). São Paulo: Loyola, 2000.

MEINERZ, Carla B. **Grupos de discussão: Uma Opção Metodológica na Pesquisa em Educação** (2011). Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485–504, maio/ago. 2001. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 18/04/2017

MIRANDA, Shirley A. de. **Diversidade e Ações Afirmativas: combatendo as desigualdades sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010\_ (Série Cadernos da Diversidade)

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino... \*MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1996.

MONHÉ, <<http://dicionarionet.com/palavra/monh%C3%A9>> . Acesso em 18/08/2017.

MONTEIRO, Elzanir L. B da Silva. **O negro nos livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino fundamental após a Lei 10.639/03**. (sd).

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. **A música na sala de aula – a música como recurso didático**. UNISANTA Humanitas – p. 41–61; Vol. 3 nº 1, (2014)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Orgs: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. \_ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo, SP. Série princípios. Editora Ática. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **O nosso racismo é um crime perfeito**. Entrevista concedida a Camila Souza Ramos e Glauco Faria. 09/02/2012. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/>>. Acesso em 09 de junho de 2016

\*MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004. 152 p.

\_\_\_\_\_, Kabengele. Prefácio à segunda Edição. IN: MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. 2º ed.\_ Belo Horizonte: Nandyala, 2010 (Coleção Repensando África, v. 3) 232 p.

\_\_\_\_\_, Kabengele. **A luta dos negros e das negras continua**. [Jul.- dez. de 2016] Cadernos de Gênero e Diversidade. Vol 02, N. 02 - Jul.–Dez., 2016 Entrevista concedida a Felipe B. M.F.; Florita C.A.T.; Rosângela C.. Disponível em: <[http://www.academia.edu/31543008/A\\_Luta\\_dos\\_Negros\\_e\\_das\\_Negras\\_Continua\\_entrevista\\_com\\_Kabengele\\_Munanga](http://www.academia.edu/31543008/A_Luta_dos_Negros_e_das_Negras_Continua_entrevista_com_Kabengele_Munanga)>. Acesso 19/09/2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O racismo na história oficial do Brasil**. In: **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1998. p. 42.

NEGRÃO, Esmeralda Vallati. **A discriminação racial em livro didáticos e infanto-juvenis.** FCC, Cad. Pesq. Nº63. Nov. 1987.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** Tempo Social, revista de sociologia da USP. v. 19, n. 1, p. 287–308, novembro, 2006.

\_\_\_\_\_, Oracy, 2006. Revista Crescer - 12/09/2017  
<http://revistacrescer.globo.com/Curiosidades/noticia/2017/09/10-licoos-de-um-pai-que-perdeu-o-filho.html>. Acesso em 21/12/2017

NOVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educ. Pesqui. [online]. 1999, v. 25, n. 1, p. 11–20. ISSN 1517-9702. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517>

OLIVEIRA, Iolanda de, Raça, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVEIRA, I e SISS. A (orgs.). **População Negra e Educação Escolar.** Cadernos Penesb nº 7. Niterói/RJ. EduFF. Quartet, 2006. p. 43–70.

ORLANDI, Eni de Lourdes. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP. Pontes, 6ª edição, 2005.

O SUBSTITUTO –Direção: Tony Kaye. Roteiro: Carl Lund. Música: The Newton Brothers. Produção: Carl Lund, Chris Papavasiliou, Austin Stark, Bingo Gubelmann, Benji Kohn, Greg Shapiro. Lançamento: França. Fevereiro de 2012.

PAIVA, Vera. L. M. O. **Metáforas Negras.** In PAIVA, V. L. M. O. (Org.). Metáforas do Cotidiano. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 105–119. Disponível em:  
 Paiva. et al. Formação e Práticas Docente. Fortaleza: EdUECE, 2007. 336 p. p. 121–138.

PAIXÃO, Marcelo J. P.. In: **Sonhar O Futuro, Mudar O Presente - Diálogos Contra O Racismo, Por Uma Estratégia De Inclusão Social.** \_ Rio de Janeiro: Ibase. 2002

\_\_\_\_\_\* , Marcelo J.P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais.** \_ Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da cor)

PARAÍSO, Marlucy A. Currículo, Desejo e Experiência: É Possível um Currículo Fazer Desejar? **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153–168, 1999. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/9355/5545](http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/9355/5545). Acesso em 23/03/2016.

\_\_\_\_\_, Marlucy A. **Diferença no Currículo**, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em 13 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_, Marlucy A. **Um currículo entre formas e forças** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49–58, jan.–abr. 2015.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente.** 1 ed. Belo Horizonte. M.G: Fino Traço, 2016.

PERRENOUD, P. A formação de professores: complexidade, profissionalização e processo clínico. In: **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PLAPER, Denis. Portal do Educador: A escola precisa ser laica para ser democrática. 03 Julho de 2015. Disponível em: <http://www.portaldoeducador.org/educadores/detalhe/denis-plapler/a-escola-precisa-ser-laica-para-ser-democratica>. Acesso em 21/02/2018.

POMBO, Olga Maria. O Insuportável Brilho da Escola. In: RENAULT, Alan et al. (orgs.). **Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 31-59, 2003. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/investigacao/brilhoescola.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2016

QUEIROZ, 1947. **O Quilombo**, dez de 1948 p. 2. Disponível em: <http://jornalquilombo.blogspot.com.br/mai> 2013. Acesso em: 20 de abril de 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian do Valle. 2 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte, 2007.

RISÉRIO, Antônio. **A Utopia Brasileira e os Movimentos Negros**. \_ São Paulo: Editora 34. 2º Edição. 440 p. 2012.

RODOLFO; JONAS; VILA, Luiz C. da. Kizomba, festa da raça. Intérprete: Martinho da Vila. Des. **Samba enredo G.R.E.S Unidos de Vila Isabel**. RJ.1988.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo V. Baptista da,. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura**. Educação e Pesquisa. Vol. 29 nº 1 São Paulo Jan./Jun 2003. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010). Acesso em 02 de janeiro de 2018.

ROZA, Luciano M. Diversidade na música e a música na diversidade. In: **Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Júnia Sales Pereira, Cláudia Sapag Ricci (orgs.). \_ Belo Horizonte: UFMG/FAE/Labepeh; UFMG/Caed; Brasília: Secadi/MEC, 2010.

ROZA, Luciano M. **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

\*SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural, in: Tomaz Tadeu da Silva; Antônio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. \_ Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. p. 82–113.

SANTI, A; GARATTONI, B. **O lado negro do facebook**. Super interessante. 10/12/ 2015. Disponível em: [super.abril.com.br/tecnologia/o-lado-negro-do-facebook](http://super.abril.com.br/tecnologia/o-lado-negro-do-facebook). Acesso em 29/10/2016.

SARAIVA, Robertison. Palestra proferida em escolas de Belo Horizonte. Ano 2016.

\_\_\_\_\_, Robertson. **Raça e cor nos resultados do Avalia-BH: o desempenho dos estudantes e as políticas de equidade racial na rede municipal de educação.** 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação—CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

SANTOS, Milton. A vontade de abrangência. Folha de São Paulo. 20 de Junho de 1999. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs20069903.htm>

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio, **Os Professores e sua Formação.** Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHWARCZ, Lilia M. **Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista Lacerda e seu Brasil Branco.** Hist. Cienc. saúde – Manguinhos. Vol. 18. Nº 1. Rios de Janeiro. Mar. 2011.

\*SCHWARCZ, Lilia M. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, AN e SCHWARCZ, Lilia M. (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção.** 1ª ed. São Paulo: claro enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia. O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro didático de Comunicação e Expressão de 1º grau. Bahia. UFBA. 1988. Tese de Mestrado.

SILVA, Cidinha. **Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas.** In: Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras. Org. Cidinha da Silva. São Paulo. Editora: Summus, 2003. p. 17–38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.**R.J, Petrópolis: Vozes, 2000.

SINHORETTO, Jacqueline; SILVESTRE Giane; SCHLITTLER Maria C. **Desigualdade Racial e Segurança Pública em São Paulo. Letalidade policial e prisões em flagrante.** 02 de abril de 2014. Departamento de Sociologia – UFSCar. 28 p.

\*SOARES, Magda. **Linguagem e escola- uma perspectiva social.** 13º ed. São Paulo. SP. Editora: Ática. 1995.

SOUZA, Américo. Conte Essa Canção 10/02/2013. Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/vidaarte/2013/02/09/noticiasjornalvidaarte,3003047/kizomba-festa-da-raca.shtml>>. Acesso em: 27 /12/ 2016.

SOUZA, Maria Elena V. A ideologia racial brasileira na educação escolar. In.: Cadernos Pnesb – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** – FEUFF. n. 7. Rio de Janeiro./ Niterói. Quartet/ EdUFF, novembro de 2006.

\*SOUZA, Neuza Santos. **Torna-se negro — as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em ascensão social.** 2º ed.\_ Rio de Janeiro.: Edições Graal, v. 4. Coleção Tendências; 1983.

SUÁREZ, Maria del Carmén Ávila. **Formación para formadores de formadores.** In.: Formación de profesores – estructura curricular y práctica docente (un estudio interpretativo). Maria del C. A. Suárez. Instituto Superior de Ciencias. Colección Tesis. México. 2004.

THERRIEN, Jacques. **O saber do trabalho docente e a formação do professor**. In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), Reflexões sobre a formação de professores, 2002. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber-do-Trabalho-Docente-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-Professor.pdf>> . Acesso em 18/11/2017.

\_\_\_\_\_, Jacques. Ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber. In: **ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. In: Educação e Sociedade. Nº 74, abril, 2001. p. 143–162. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 02 de Dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_, Jacques; MAMEDE, Máira; LOIOLA, Francisco. **Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula**. In: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE, 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Trabalho+docente+e+transforma>. Acesso em 16/11/2017.

TORAL, André A. de. **A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai**. Estudos Avançados. v. 9, n. 24 (1995). USO. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8880/10432>. Acesso em: 05/03/2018.

TRINDADE, Azoilda L. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Azoilda Loretto da Trindade, Rafael dos santos (org.) – 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443–466, Set/Dez. 2005. <[www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf)> . Acesso em 15/01/2018.

VEIGA, Ilma Passos A., **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267–281, Dez. 2003.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; KHOURY, Yara M. Aun. **A pesquisa em História**. \_ São Paulo, 2ª edição. Editora Ática. 1991. Série Princípios.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **MAPA da violência homicídios por armas de fogo, 2016**. \_ Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial SEPPIR: Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), Flacso, Brasil, 2016 110 p.

WOLFART, Graziela. Dispositivos midiáticos e processos sociais: um debate sobre a midiaticização. IHUon\_LINE- **Revista do Instituto Humanista Usisinos**, Edição 289, 13 Abril 2009.

ZUMTHOR, Paul. Precisando. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pachat, Maria Inês de Almeida. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ABRIL 2014 [http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo\\_FINAL\\_01.04.2014.pdf](http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo_FINAL_01.04.2014.pdf). Acesso em: 02 /12/ 2017

Revista em Debate. nº 45, 2003. Disponível em: <<http://www.jacquestherrien.com.br/>>. Acesso em: 18/08/2017.

## APÊNDICE A — CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIREÇÃO DA ESCOLA

### CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DIRETOR

Prezado (a) Diretor (a),

Considerando a importância dos Mestrados Profissionais para o aprimoramento das práticas docentes e como incentivo no exercício da produção de conhecimento, a Faculdade de Educação da UFMG possibilita o desenvolvimento e qualificação dos profissionais docentes para que contribuam de maneira diferenciada no processo educacional.

Eu, professor Pablo de Oliveira Lima, venho por meio desta, convidar essa instituição de ensino para colaborar e participar da pesquisa: “Formação Continuada de Professores – Discutindo as Relações Raciais na Prática e Lei 10.639/03”, desenvolvida como requisito do curso de mestrado profissional pela aluna Nilma Alves Adriano, sob minha orientação.

O objetivo é problematizar a dinâmica das relações etnicorraciais na escola visando a valorização das diversidades humanas através de relações respeitadas que contribuam para a qualidade do ensino frente aos dispositivos elencados na Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do Ensino da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de Educação básica nas redes públicas e privadas do país.

A pesquisa se delineará por observações no cotidiano da escola, discussões para levantamento de demandas dos professores sobre a temática através de questionário com perguntas objetivas e no decorrer dos encontros de formação continuada no espaço escolar.

Para tanto, comprometemo-nos em realizar o trabalho protegendo os colaboradores da pesquisa, conforme previsto nas Normas Éticas para pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS). Desta forma, não haverá discriminação de pessoas, nem a exposição de indivíduos a riscos desnecessários. Todos os que forem envolvidos serão devidamente informados sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa e deverão consentir com todas as informações dispostas ao assinarem o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por se tratar de um estudo para pesquisa científica, o anonimato será mantido e as identidades da instituição e de pessoas substituídos por nomes fictícios quando utilizados.

Gentilmente,

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima – UFMG  
Orientador da Pesquisa

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

**Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

Endereço: Av. presidente Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha

Unidade administrativa II – 2º andar – sala: 2005

Belo Horizonte, MG, CEP.: 31.270-901 Tel.: (31) 3409 -4592

E-mail COEP/UFMG: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## APÊNDICE B — TERMO DE COMPROMISSO

### TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas normas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Responsabilizo-me pela condução científica do projeto. Tenho ciência de que esta folha, devidamente assinada será anexada ao projeto e fará parte integrante da documentação da pesquisa.

---

Nilma Alves Adriano

[nilmaad480@gmail.com](mailto:nilmaad480@gmail.com)

Aluna do mestrado profissional

---

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

[plolima@yahoo.com](mailto:plolima@yahoo.com)

Orientador da Pesquisa

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

#### **Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

Endereço: Av. presidente Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha

Unidade administrativa II – 2º andar – sala: 2005

Belo Horizonte, MG, CEP.: 31.270-901

Tel.: (31) 34094592

E-mail COEP/UFMG: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## APÊNDICE C — TERMO DE CUMPRIMENTO DO REGIMENTO UFMG

### TERMO DE CUMPRIMENTO DO REGIMENTO DA UFMG E RESOLUÇÃO 466/2012 CNS

Declaramos que conhecemos e cumprimos o regimento do COEP/UFMG para a realização de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos físicos, subjetivos ou comportamentais. Comprometemo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução ética e científica do projeto acima.

---

Nilma Alves Adriano  
Aluna do Mestrado Profissional  
[nilmaad480@gmail.com](mailto:nilmaad480@gmail.com)

---

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima  
[plolima@yahoo.com](mailto:plolima@yahoo.com)  
Orientador da Pesquisa

#### QUALIFICAÇÃO DOS PESQUISADORES:

<http://lattes.cnpq.br/772676146647447>

<http://lattes.cnpq.br/0205022170197499>

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

#### Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG

Endereço: Av. presidente Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha

Unidade administrativa II – 2º andar – sala: 2005

Belo Horizonte, MG, CEP.: 31.270-901 Tel.: (31) 34094592

E-mail COEP/UFMG: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA**

## APÊNDICE D — TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA

Ilma. Sr(a). Patrícia Ribeiro

Belo Horizonte, 13 de Fevereiro de 2017

Eu, Nilma Alves Adriano, estudante matriculada no curso de Mestrado Profissional na linha de pesquisa Educação, Ensino e Humanidades da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais - sob a orientação do professor Pablo Luiz de Oliveira Lima, venho solicitar a V. Sa. a autorização para atuar como pesquisadora nesta instituição de ensino. A atividade é requisito parcial para aprovação curso e conclusão da pesquisa intitulada: “Formação Continuada de Professores – Discutindo as Relações Raciais na Prática e Lei 10.639/03”.

Comprometo-me a disponibilizar os dados resultantes da pesquisa, juntamente com a dissertação, a esta instituição.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e colaboração para a conclusão desta importante etapa do curso de mestrado.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Nilma Alves Adriano

Eu, Pablo Luiz de Oliveira Lima, responsabilizo-me pelo trabalho científico da mestranda Nilma Alves Adriano.

\_\_\_\_\_  
Pablo Luiz de Oliveira Lima

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

#### **Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

Endereço: Av. presidente Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha

Unidade administrativa II – 2º andar – sala: 2005

Belo Horizonte, MG, CEP.: 31.270-901 Tel.: (31) 34094592

E-mail COEP/UFMG: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## APÊNDICE E — DECLARAÇÃO E CONSENTIMENTO - PARTICIPANTE

### TERMOS – DECLARAÇÕES DO PARTICIPANTE

#### A) DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_, li e compreendo as informações recebidas sobre os procedimentos da pesquisa. Entendi e concordo com as condições de investigação, conforme descritas.

#### B) CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos riscos e benefícios da minha participação. Dentro dos referidos termos, eu de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “Formação Continuada de Professores – Discutindo as Relações Raciais na Prática e Lei 10.639/03”.

\_\_\_\_\_  
Nome completo e assinatura do Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do Orientador

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do Pesquisador

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

#### Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG

Endereço: Av. presidente Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha

Unidade administrativa II – 2º andar – sala: 2005

Belo Horizonte, MG, CEP.: 31.270-901

Tel.: (31) 3409 -4592

E-mail COEP/UFMG: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## APÊNDICE F — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE EXCLUSIVO PARA PROFESSORES(AS) EM ATIVIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MADUREIRA HORTA

Caro(a) professor(a). Eu Nilma Alves Adriano, aluna do Mestrado em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE), sob a orientação do Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima (UFMG), gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Formação Continuada de Professores – Discutindo as Relações Raciais na Prática e Lei 10.639/03”.

O objetivo é utilizar os tempos de reuniões pedagógicas como espaços para investigação, reflexão e de transformação sobre questões que permeiam as relações raciais no ambiente escolar. Buscamos assim desenvolver estratégias para que a convivência entre segmentos da comunidade escolar valorize a diversidade visando à qualidade do ensino.

Os procedimentos adotados na pesquisa contam com observações do cotidiano escolar, aplicação de questionários, formação continuada de professores com foco na temática racial, e têm garantia do anonimato dos participantes.

O(A) Senhor(a) não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. A pesquisadora providenciará o material necessário para cada uma das fases planejadas e não haverá ressarcimento de despesas.

Sua participação é voluntária, e a qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá desistir da pesquisa sem riscos de sofrer qualquer penalidade por parte do programa ou das instituições envolvidas com o mesmo. Nesta pesquisa, não haverá participação ou gravação de alunos(as) e todos os participantes são maiores de idade, professores/as atuando em sala de aula, na coordenação pedagógica ou na gestão escolar.

O questionário é composto por oito questões fechadas que versam sobre a temática da pesquisa e abrange os seguintes itens: sua participação em cursos de formação; seu pertencimento racial; sua prática docente; suas experiências no cotidiano escolar. Essas questões nortearão as discussões no processo de formação continuada. O participante pode se recusar a responder questões que lhe tragam constrangimentos.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde e ao bem estar de seus participantes, porém a pesquisadora estará atenta e disposta a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos acarretados pelos procedimentos da pesquisa, realizando todos os esforços possíveis para garantir a privacidade e sigilo das identidades dos(as) participantes nas divulgações orais e/ou escritas da pesquisa, assegurando os esclarecimentos referentes aos procedimentos adotados em cada uma das etapas, interrompendo os procedimentos de coleta de dados diante de qualquer influência negativa sobre os sujeitos, garantindo a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa, por meio de dissertação de mestrado de Nilma Alves Adriano, poderão subsidiar a produção de outros estudos, artigos científicos e acadêmicos, simpósios e congressos. Em qualquer caso, serão utilizados números e/ou nomes fictícios como garantia do sigilo das identidades dos(as) professores(as) envolvidos.

\_\_\_\_\_  
Nome e rubrica do professor convidado

## APÊNDICE G — QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES (AS)

#### PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAE/UFMG

Etapa de Coleta de Dados para a Pesquisa de Mestrado intitulada: Formação Continuada de Professores – Discutindo as Relações Raciais na Prática e Lei 10.639/03.

Mestranda: Nilma Alves Adriano

Orientadora: Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

Prezado(a) professor(a),

Gentileza preencher os campos abaixo e responder às questões seguintes. Seus dados serão utilizados para fins exclusivos da pesquisa e será mantido o anonimato.

Nome completo:

---

Formação acadêmica:

---

Ano/Ciclo em que leciona

---

Telefones para contato:

---

E-mail:

---

**A)** Já participou de alguma formação sobre História e Cultura Africana, Afro-Brasileira ou Educação para as Relações Étnico-Raciais? Caso afirmativo, aponte qual foi o órgão responsável?

SIM     NÃO    /     Escola     PBH     Outro

**B)** Seu pertencimento racial é:

Pardo(a)                       Branco(a)                       Preto(a)

## APÊNDICE H — PARECER DO PROJETO DE PESQUISA

### **Parecer de Projeto de Mestrado**

**Mestranda:** Nilma Alves Adriano

**Orientadora:** Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

**Título:** Formação Continuada de Professores – Discutindo as Relações Raciais na Prática e Lei 10.639/03

**Parecerista:** Profa. Shirley Aparecida de Miranda

### **Histórico**

O projeto de pesquisa versa sobre as concepções dos/as docentes sobre as relações etnicorraciais e o modo como essas concepções repercutem na prática docente, com especial atenção para os eventos de racismo na escola e as dificuldades para intervenções diante dessas ocorrências. O tema de pesquisa emerge “dos questionamentos, dilemas e experiências” (p. 3) vivenciados pela mestranda nos espaços institucionais de trabalho e ainda, de sua formação em programas de pós-graduação *latu sensu*, os cursos de especialização em Docência na Educação Básica - LASEB - UFMG e o curso de especialização Diversidade e Gênero - GDE- FAFICH – UFMG, entre 2012 e 2016.

Com base em estudos do campo das relações raciais, a mestranda constrói a hipótese de que a escola reforça o “mito da democracia racial” (Munanga, 2012) e, furtando-se a tratar o racismo como fenômeno estruturante da sociedade brasileira, colabora para a manutenção de índices de desigualdade racial, entre os quais, a evasão escolar e o acometimento por violência. Com base nesse entendimento, a mestranda arrola seus objetivos de pesquisa, entre os quais se destaca “conduzir o processo de identificação das evidências do racismo, preconceito e discriminação no contexto escolar, mediante relatos de experiências dos/as professores/as” (p.8). A partir da identificação desses eventos, a mestranda propõem, como produto didático pedagógico de seu mestrado profissional a elaboração de um “caderno de orientações”, com sugestões para abordagem de situações de racismo na escola e “possíveis intervenções para o enfrentamento da discriminação racial na escola e na sociedade, assim como sugestões de mídias que retratem a diversidade etnicorracial brasileira num viés de valorização de todos os grupos que a compõe” (p. 1).

Aprovado pela Câmara  
Departamental em 22/05/17  
  
Terezinha Fumi Kawasaki  
Chefe DMTE/FAE/UFMG 1

## ANEXO A — LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

**ANEXO B — LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

## ANEXO C — LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

### O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

## ANEXO D — REGULAMENTAÇÃO PRÊMIO POR REUNIÃO PEDAGÓGICA

Poder Executivo

Secretaria Municipal de Governo

DECRETO Nº 13.914 DE 06 DE ABRIL DE 2010

Regulamenta o artigo 4º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, que institui o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica.

**O Prefeito de Belo Horizonte**, no exercício de suas atribuições legais, em especial a que lhe confere o inciso VII do art. 108 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, e considerando o disposto no artigo 4º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010,

DECRETA:

Art. 1º - O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica, instituído pelo art. 4º da Lei 9.815/10, será pago aos servidores e empregados públicos ocupantes dos cargos efetivos de Educador Infantil, Professor, Pedagogo e Técnico Superior de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional, em efetivo exercício das atribuições de seus cargos públicos efetivos nas escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, e aos ocupantes de cargo público em comissão de Diretor de Estabelecimento de Ensino e das funções públicas de Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino e de Vice-Diretor de Unidade Municipal de Educação Infantil.

Parágrafo único - Para fazer jus ao prêmio os servidores e empregados públicos referidos no caput deste artigo deverão atender, mensalmente, aos seguintes requisitos, individual e cumulativamente:

I - participação em, no mínimo, duas reuniões pedagógicas, por mês, realizadas nas escolas municipais e UMEIs, com duração mínima de 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos cada, facultada a realização dessas em dois horários consecutivos;

II - cumprir, em cada vínculo funcional de que for detentor e/ou nas hipóteses de cumprimento de extensão de jornada ou jornada complementar, jornada semanal mínima de 15(quinze) horas durante todo o mês anterior ao da realização das reuniões pedagógicas, desde que em escolas ou UMEIs distintas;

III - ter tido frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica, assim considerado o cumprimento de toda jornada de trabalho mensal que lhe for atribuída na escola municipal ou UMEI a que se vincular;

IV - não ter tido licenças, afastamentos e/ou faltas, estas justificadas ou não, no mês anterior ao da realização das reuniões pedagógicas.

Art. 2º - As reuniões pedagógicas, a serem realizadas nas escolas municipais e UMEIs fora do horário de cumprimento das jornadas de trabalho dos servidores e empregados públicos, deverão ser planejadas pela direção da unidade, com aprovação da Gerência Regional de Educação.

Art. 3º - O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica será pago, observado o previsto nos artigos anteriores deste Decreto, no limite de 1 (um) prêmio a cada mês e um total de 10 (dez) prêmios a cada ano, nos seguintes valores:

#### CARGOS E EMPREGOS PÚBLICOS - VALORES (R\$)

Educador Infantil - 80,00

Professor Municipal - 100,00

Técnico Sup. de Educação / Sup. Pedagógico ou Orientador Educacional- 100,00

Pedagogo - 100,00

§ 1º - O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica será tomado como base de cálculo exclusivamente para fins de incidência do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza de todos os servidores e empregados públicos de que trata o caput do art. 1º deste Decreto.

§ 2º - O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica não será considerado para cálculo de qualquer outra vantagem, especialmente para fins de férias regulamentares, licença prêmio por assiduidade ou gratificação natalina.

Art. 4º - O pagamento do Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica será efetuado na folha de pagamento do mês subsequente ao da realização da reunião pedagógica.

Parágrafo único - A apuração do direito do servidor ou empregado público ao recebimento do Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica será feita com base nas informações prestadas pela direção das escolas municipais e UMEIs na Apuração Mensal de Presença – AMP e ratificadas pelo Gerente Regional de Educação.

Art. 5º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 06 de abril de 2010

Marcio Araújo de Lacerda / Prefeito de Belo Horizonte

## **ANEXO E — LEI DE COTAS**

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Mensagem de veto

Regulamento

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

### **A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

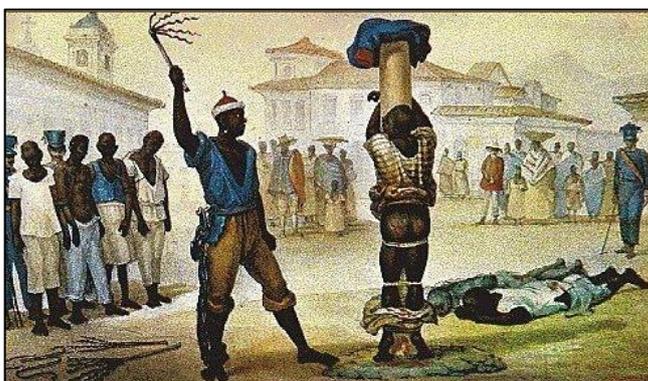
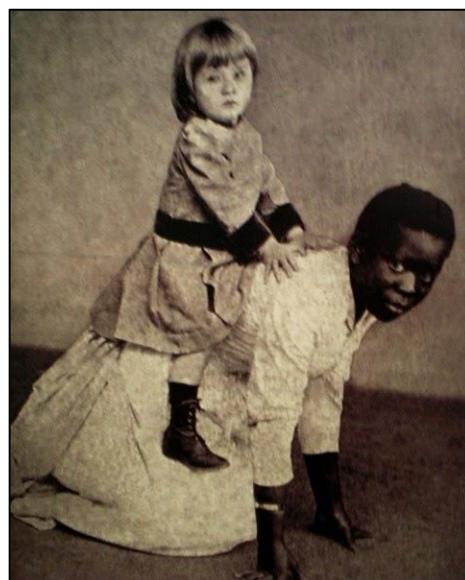
Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

## ANEXO F — IMAGENS DE LIVROS DIDÁTICOS



Imagens disponíveis em:

<https://www.google.com.br/search?q=fotos+de+escravos+sendo+torturados&clien>

## ANEXO G — QUADRO: A REDENÇÃO DE CAM



Imagens retirada da internet

A Redenção de Cam é uma pintura a óleo sobre tela realizada pelo pintor espanhol Modesto Brocos, em 1895. [Wikipédia](#)

Artista: Modesto Brocos

Data: 1895

Técnica: Óleo sobre tela

Localização: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

Dimensões: 199 × 166

## ANEXO H — LETRA DA MÚSICA: O JORNAL

O jornal - Gilberto Gil	
<p>Um jornal é tão bonito            Um jornal é tão bonito            Tudo escrito, tudo dito            Tudo num fotolito            É tão bonito um jornal            Vigilantes do momento            Senhores do bom jargão            Façam já soprar o vento            Seja em qualquer direção            Que o jornal é a matéria            E o espírito do mundo            Coisa fútil, coisa séria            Todo escrever vagabundo            Um jornal é tão diverso            Um jornal é tão diverso            Tudo impresso, tudo expresso            Tudo pelo sucesso            É tão diverso um jornal            Não importa a má notícia            Mas vale a boa versão            Na nota um toque de astúcia            E faça-se a opinião            De outra feita, quando seja            Desejo editorial            Faça-se sujo o que é limpo            Troque-se o bem pelo mal</p>	<p>Um jornal é tanta gente            Um jornal é tanta gente            Tudo frio, tudo quente            Tudo preso à corrente            É tanta gente um jornal            Um que dita, um que escreve            Um que confessa, um que mente            Um que manda, um que obedece            Um que calcula, um que sente            Um que recebe propina            Um que continua honesto            Um puxa-saco dos fortes            Um que mantém seu protesto            Um que trafica influência            Um que tem opinião            Um jornalista de fato            Um rato de redação            Um jornal é igual ao mundo            Um jornal é igual ao mundo            Tudo certo, tudo incerto            Tudo tão longe e perto            É igual ao mundo um jornal</p>
(GIL, s.d, disponível em: <a href="http://jornalquilombo.blogspot.com.br/">//jornalquilombo.blogspot.com.br/</a> )	