

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**NARRATIVAS NEGADAS:
estratégias de resistência à discriminação planejada.**

Marlene Oliveira de Brito

**Bauru-SP
2017**

Marlene Oliveira de Brito

**NARRATIVAS NEGADAS:
estratégias de resistência à discriminação planejada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica – nível de Mestrado Profissional, da Faculdade de Ciências da Unesp – Campus de Bauru/SP, como exigência parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado.

**Bauru-SP
2017**

Brito, Marlene Oliveira.

Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada / Marlene Oliveira de Brito, 2017

229 f.

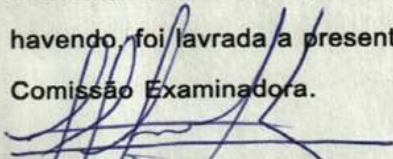
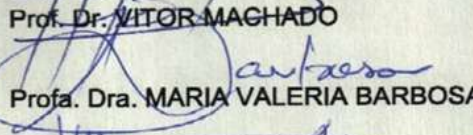
Orientador: Vitor Machado

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Decolonialidade. 2. Discriminação planejada. 3. Educação Antirracista. 4. Interculturalidade. 5. Relações Raciais e currículo escolar. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARLENE OLIVEIRA DE BRITO FERNANDES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 31 dias do mês de março do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, Profa. Dra. MARIA VALERIA BARBOSA do(a) Departamento de Sociologia e Antropologia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Prof. Dr. JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER do(a) Departamento de Comunicação Social / UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARLENE OLIVEIRA DE BRITO FERNANDES, intitulada **NARRATIVAS NEGADAS: Estratégias de resistência à discriminação planejada..** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. VITOR MACHADO
Profa. Dra. MARIA VALERIA BARBOSA
Prof. Dr. JUAREZ TADEU DE PAULA XAVIER

Nem a consciência da condição do negro, nem o engajamento em relação às lutas políticas contra a discriminação racial são suficientes para modificar a condição do negro, na medida em que os sentidos do racismo inscritos na psique permanecem não elaborados.

Isildinha Nogueira

DEDICATÓRIA

Ao Bruno, ao Rafael e à Beatriz.
Por eles, para eles e com eles!

AGRADECIMENTOS

“...que eu não ando só. Eu não ando só!”

Este trabalho não seria possível sem as preciosas existências que cruzaram meu caminho, em diferentes tempos e distâncias.

Aos meus queridos pais, João Mário e Albertina, meus melhores exemplos de integridade, superação e luta. Aos meus avós maternos, Firminiano, o “Preto Curador” e Isaura, com trajetórias de vida que me enchem de inspiração e orgulho. Aos meus tios, Antônio e Dema, que com dedicação e paciência em suas contações de histórias da tradição oral brasileira formam as minhas melhores memórias de infância. Meus agradecimentos à minha irmã Sandra, honrosa professora e exemplo de superação. Meus agradecimentos mais que especiais à minha irmã Eliane, dedicada professora, companheira de todas as horas e grande incentivadora, cujo apoio incondicional foi fundamental para que pudesse me dedicar à realização deste trabalho. Ao companheiro de luta Michel, pai das minhas luminosas expressões de amor, Bruno, Rafael e Beatriz, aos quais agradeço pela compreensão nos momentos de ausência que a dedicação ao trabalho exigia. À querida amiga quase irmã Nilva, honrosa professora, companheira de labuta, estudos e resistência, cujas conversas na graduação formaram as bases do interesse de pesquisa e atuação em nossos espaços de pertencimento.

Aos amigos e amigas queridos das turmas do Programa de Mestrado Profissional Docência para a Educação Básica, cujo companheirismo tornou essa jornada mais leve e prazerosa. Às queridas amigas, colegas e companheiras de trabalho que, gentilmente, aceitaram participar desse estudo e à amiga Kele Silva que contribuiu imensamente com a metodologia de pesquisa. Agradecimento ao estudante Lucas Coube Ramirez, responsável pelo desenvolvimento do aplicativo “Leiturafro”.

Agradecimentos especiais à Professora Dra. Maria Valeria Barbosa e ao Professor Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, pelo diálogo cuidadosamente crítico e generoso que estabeleceram com o trabalho, pelas valorosas contribuições e pelo que representam em meu contexto de formação. Agradecimentos especiais ao Professor Dr. Vitor Machado, que generosamente acolheu e orientou minha caminhada, com sabedoria, paciência, trocas importantes e indicações preciosas.

Aos queridos estudantes da escola parceira pela troca, pela inspiração e realização. Afinal, é também por vocês, para vocês e com vocês!

BRITO, Marlene Oliveira. **NARRATIVAS NEGADAS: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 2017. 229f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo desenvolver uma proposta de planejamento intercultural, por meio de uma sequência didática direcionada ao quinto ano do ensino fundamental. Trata-se de um plano de ação como meio de potencializar a resistência à discriminação planejada, presente no currículo oficial das escolas públicas estaduais paulistas para os anos iniciais. A intenção é dotar a atuação docente de capacidade de respostas, tanto à engenharia de controle curricular exercido pelas agências estaduais, quanto aos grupos excluídos pela tradição seletiva do currículo oficial. A proposta é de inspiração freireana aliada às reflexões dos estudos decoloniais, em virtude da sintonia que apresentam na crítica epistemológica à modernidade e seus valores eurocêntricos.

Palavras-chaves: Decolonialidade; Discriminação planejada; Educação Antirracista; Interculturalidade.

BRITO, Marlene Oliveira. **NARRATIVES DENIED: strategies of resistance to planned discrimination.** 2017. 229f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2017.

ABSTRACT

This study aimed to develop a proposal for intercultural planning through a didactic sequence directed to the fifth grade of elementary school. This is a plan for action as a means of enhancing the resistance to planned discrimination in the official curriculum of the São Paulo state public schools for the early years. The intention is to provide responses, both the curriculum of control engineering exercised by state agencies, the was groups excluded by the selective tradition of the official curriculum. The proposal is Freire's inspiration combined with the reflections of decolonial studies, because of the line presenting the epistemological critique of modernity and its Eurocentric values.

Keywords: Anti-racist education; Decoloniality; Interculturalism; Planned discrimination.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA	26
3 OS ECOS DO MULTICULTURALISMO NO BRASIL.....	42
3.1 AS DIFERENTES ABORDAGENS DO MULTICULTURALISMO E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL	47
3.2 AS TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA.....	52
3.3 A POLÍTICA DE RECONHECIMENTO NO COMBATE AO PRECONCEITO, À DISCRIMINAÇÃO E AO RACISMO	55
4 A ARMADILHA CONCEITUAL: A IDEIA DE RAÇA COMO CATEGORIA MENTAL DA MODERNIDADE	59
4.1 A IDEOLOGIA DA IGUALDADE RACIAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	69
4.2 O SILÊNCIO DOS DOCENTES E A AUSÊNCIA DO SIGNO NEGRO NA ESCOLA.....	73
5 A COLONIALIDADE DO SABER: O CURRÍCULO ESCOLAR E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	79
5.1 A DISCRIMINAÇÃO PLANEJADA: AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO SELETIVO.....	85
5.2 O LEGADO NEGADO NA ESCOLA: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DOS POVOS AFRICANOS.....	92
6 A POLÍTICA DE RECONHECIMENTO NO TEXTO DA LEI NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	99
6.1 A TRADIÇÃO SELETIVA NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	111
6.2 A TRADIÇÃO SELETIVA NAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA PARA OS ANOS INICIAIS	126
6.3 A TRADIÇÃO SELETIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	132
6.4 A DISCRIMINAÇÃO PLANEJADA NO CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA PARA OS ANOS INICIAIS	136
6.5 OS EFEITOS PRÁTICOS DA DISCRIMINAÇÃO PLANEJADA NO INTERIOR DA ESCOLA	161
7 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA PERSPECTIVA DO RECONHECIMENTO	171
7.1 A DIDÁTICA INTERCULTURAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE RESISTÊNCIA À DISCRIMINAÇÃO PLANEJADA.....	178
7.2 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE RESISTÊNCIA À DISCRIMINAÇÃO PLANEJADA: ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS	180
7.3 DESCRIÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM	204
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICES.....	226
ANEXOS	229

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. FACHADA DA E. E. PROF. ^a ADA CARIANI AVALONE	28
FIGURA 2. FOTOGRAFIA DO GRAFITI "GRAFISMO MARAJOARA"	29
FIGURA 3. FOTOGRAFIA DO GRAFITI "NEGRA"	29
FIGURA 4. FOTOGRAFIA DO GRAFITI "AFRICANA"	30
FIGURA 5. FOTOGRAFIA DO GRAFITI "ARTE URBANA" NO PÁTIO EXTERNO	30
FIGURA 6. FOTOGRAFIA DA OFICINA DE MACULELÊ	31
FIGURA 7. FOTOGRAFIA DA RODA DE CAPOEIRA	31
FIGURA 8. FOTOGRAFIA DO PAINEL PERMANENTE "MULHERES NEGRAS TAMBÉM FAZEM HISTÓRIA"	32
FIGURA 9. ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA.....	118
FIGURA 10. GRÁFICO - FREQUÊNCIA SEMANAL DE UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS NAS AULAS	121
FIGURA 11. GRÁFICO - OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NAS NARRATIVAS SELECIONADAS	121
FIGURA 12. GRÁFICO - CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE NARRATIVAS	123
FIGURA 13. GRÁFICO - NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DE NATUREZA "INJÚRIA RACIAL CONTRA COLEGAS" ATENDIDAS PELOS PROFESSORES MEDIADORES DA DIRETORIA DE ENSINO DE BAURU NO ANO DE 2014.	162
FIGURA 14. GRÁFICO. NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DE NATUREZA "INJÚRIA RACIAL CONTRA PROFESSORES E DEMAIS FUNCIONÁRIOS"	163
FIGURA 15. GRÁFICO - NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DE NATUREZA "INJÚRIA RACIAL DE PROFESSORES CONTRA ESTUDANTES".	163
FIGURA 16. GRÁFICO - RESPOSTAS DOS ESTUDANTES À QUESTÃO: "VOCÊ JÁ FOI VÍTIMA DE INJÚRIA RACIAL OU PRECONCEITO DENTRO DESSA ESCOLA?".	165
FIGURA 17. GRÁFICO - ORIGEM DAS NARRATIVAS CITADAS PELOS ESTUDANTES DA TURMA DE 4º ANO DOS ANOS INICIAIS.	184
FIGURA 18. ILUSTRAÇÕES REPRESENTATIVAS DA 1ª PARTE DA OFICINA DE "AFROLETRAMENTO" VISUAL.....	187
FIGURA 19. ILUSTRAÇÃO DO LIVRO UTILIZADO NA 2ª PARTE DA "OFICINA DE AFROLETRAMENTO VISUAL."	189
FIGURA 20. ILUSTRAÇÕES REPRESENTATIVAS DAS PERSONAGENS NA 2ª PARTE DA "OFICINA DE AFROLETRAMENTO VISUAL."	190
FIGURA 21. GRÁFICO - REPRESENTAÇÃO DA COR DE PELE NOS DESENHOS DA TURMA NAS DUAS ETAPAS DA OFICINA.	190
FIGURA 22. FOTOGRAFIA DA CIDADE DE LUANDA, CAPITAL DE ANGOLA.....	192
FIGURA 23. MAPA DO CONTINENTE AFRICANO COM DESTAQUE PARA O PAÍS ANGOLA.	193
FIGURA 24. FOTOGRAFIAS DE PESSOAS DA NAÇÃO KOI-SAN.....	194
FIGURA 25. FOTOGRAFIA DO POVO ASHANTI E DO TECIDO KENTE.	194
FIGURA 26. FOTOGRAFIAS DAS HABITAÇÕES DO POVO KASSENA DA VILA TIÉBÉLÉ DE BURKINA FASSO.....	194
FIGURA 27. FOTO DA EXPOSIÇÃO "ALFORRIANDO A HISTÓRIA".	197
FIGURA 28. FOTO DA APRESENTAÇÃO "CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS DOS POVOS NEGROS".	197
FIGURA 29. FOTOS DA OFICINA "PEQUENOS CONTADORES".	198
FIGURA 30. FOTOS DO INTERCÂMBIO DE LEITURA – CONTOS AFRICANOS.	200
FIGURA 31. FOTOGRAFIA DA ATIVIDADE "ALFABETIZANDO COM PALAVRAS DE ORIGEM BANTO."	201
FIGURA 32. FOTO DA DRAMATIZAÇÃO DO CONTO AFRICANO.....	202
FIGURA 33. FOTOS DAS INTERVENÇÕES COM A TEMÁTICA AFRICANA.	204

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. PERFIL DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO A.	37
QUADRO 2. RESOLUÇÃO SE Nº 81/2011 - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	117
QUADRO 3. JUSTIFICATIVA DAS PROFESSORAS PARA A RESPOSTA SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NAS NARRATIVAS INFANTIS.....	122
QUADRO 4. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 1º SEMESTRE - GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR – SOCIEDADE E NATUREZA.	127
QUADRO 5. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -	128
QUADRO 6. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR. SOCIEDADE E NATUREZA – 1º SEMESTRE.....	129
QUADRO 7. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM 5º ANO E.F. GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR. SOCIEDADE E NATUREZA – 2º SEMESTRE	130
QUADRO 8. CURSOS E PROGRAMAS OFERECIDOS PELA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES “PAULO RENATO DE SOUZA” – (EFAP).....	132
QUADRO 9. ESTUDO A. ANÁLISE DO DEPOIMENTO DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO A.....	140
QUADRO 10. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PRESENTES NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	152
QUADRO 11. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PRESENTES NO GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR, REUNINDO AS ÁREAS DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS NO CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	157
QUADRO 12. INJÚRIA COM FUNDAMENTO RACIAL OBSERVADAS OU SOFRIDAS PELOS ESTUDANTES RESPONDENTES.	166
QUADRO 13. INJÚRIA COM FUNDAMENTO RACIAL POR PARTE DOS PROFESSORES OBSERVADA PELOS ESTUDANTES RESPONDENTES.....	166
QUADRO 14. SUGESTÃO DOS ESTUDANTES PARA ATUAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR NO COMBATE AO PRECONCEITO E AO RACISMO.	167
QUADRO 15. ESQUEMA DA DIDÁTICA DE PLANEJAMENTO INTERCULTURAL.	179
QUADRO 16. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM CONSIDERANDO A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL.....	181
QUADRO 17. ESQUEMA DA OFICINA DE AFROLETRAMENTO VISUAL.....	182

APRESENTAÇÃO

Eu acho que o que você está tentando perguntar é por que eu sou tão insistente sobre mostrar a eles esta negritude, este poder negro, este empurrão negro para que eles se identifiquem com a cultura negra. [...] Em primeiro lugar, para mim, nós temos uma cultura que não é superada por nenhuma outra civilização, mas, nós não sabemos nada sobre ela. [...] Então, meu trabalho é, de alguma forma, fazê-los curiosos o suficiente ou persuadi-los de qualquer forma, para que se conscientizem sobre si mesmos e de onde vieram. Isto é o que me obriga a obrigá-los. E eu o farei por todos os meios necessários.

Nina Simone¹

Iniciei meu ofício na educação básica no ano de 1999, atuando na rede municipal de ensino e depois migrando para a rede estadual de São Paulo, onde permaneço resistindo. Passei parte desse período ocupando, alternadamente, funções temporárias de gestão e ministrando aulas no quinto ano do ensino fundamental. Desde então, minha atuação esteve inclinada para as demandas da diversidade étnico-racial e cultural. No entanto, sem formação específica, a prática não estava orientada para as reflexões necessárias ao aprimoramento dos sentidos na elaboração do que era proposto em sala de aula. Somente no ano de 2010 - mesmo ano em que retomei a formação acadêmica depois de uma década de hiato - um fato ocorrido com uma estudante direcionou meu olhar para a questão da autoestima da criança negra e o papel da educação escolar nesse processo.

A estudante do 5º ano do ensino fundamental, com 11 anos de idade, socialmente identificada como negra e com o tom de pele bastante acentuado, ao responder o questionário socioeconômico do sistema de avaliação externo, não se sentiu representada nas categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes à autodeclaração racial: preta, parda, branca, amarela e indígena. Inconformada, na sequência das categorias apresentadas no documento, a estudante abre e fecha parênteses e acrescenta a palavra “morena”. Somente assim, sentiu-se à vontade para autodeclarar-se “morena”.

¹ Nina Simone é o nome artístico de Eunice Kathleen Waymon (1933 – 2003), estadunidense que foi pianista, cantora, compositora e ativista pelos direitos civis norte-americanos. Nina se destacou por posicionar-se fortemente contra o racismo nos Estados Unidos na década de 1960. Foi uma das primeiras artistas negras a ingressar na renomada Escola de Música de Juilliard, em Nova Iorque. Entre outras importantes canções com a temática, sua canção Mississippi Goddam tornou-se um hino da causa negra. As palavras em destaque na citação foram proferidas em uma entrevista, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=IPHFJxzl3XQ>>. Acesso em 09 de set. de 2016.

Esse episódio trouxe-me mais questionamentos sobre o papel do professor na formação de crianças. Que sentidos estão envolvidos na dificuldade de uma criança desenvolver o sentimento de pertença quando trata-se da população negra? O que leva uma criança a querer “clarear” o tom de sua pele? E o que a escola e nós, professores, fazemos ou deixamos de fazer, que não contribui com o desenvolvimento do sentimento de pertença, o fortalecimento da autoestima e a autoaceitação dos estudantes negros e negras?

A partir desse episódio passei a buscar informações sobre a temática das histórias e culturas africanas e afrobrasileiras, sobre a lei 10.639/03 e suas possibilidades no processo de formação. A necessidade de aprimoramento me direcionou a uma especialização com a temática no ano de 2013. Desde então, estou envolvida na constante investigação das lacunas do currículo oficial e do currículo praticado na escola. Entre outras ausências, observamos o fato de nenhum dos estudantes que chegavam ao quinto ano ter condições de recontar uma narrativa de origem ou matriz cultural africana. As narrativas de base cultural indígena aparecem, timidamente, mas não estão no total desconhecimento, como ocorre com as narrativas de matriz cultural africana. A ausência dessas e de outras referências tem consequências que cedo ou tarde manifestam-se em nós.

Os questionamentos que surgiram a partir dessas experiências remeteram-me à minha própria infância e juventude, na dificuldade de enfrentamento das “brincadeiras” com teor preconceituoso de cunho racial, na autoclausura, no silêncio imposto simbolicamente, na dificuldade de aceitação da cor e na ausência do sentimento de pertença. Até o fim da adolescência sustentei a declaração de “cor parda” inscrita no registro de nascimento como uma defesa. Sim, como defesa! Na ausência de referências positivas da minha negritude e com a autoestima minada, a “cor parda” do documento de registro de nascimento era o que determinava a minha “pertença”. Na falta de ferramentas emocionais e intelectuais para lidar com o preconceito com fundamento racial, a “cor parda”, supostamente, me tiraria da condição de alvo.

Essa história começou a tomar outro rumo quando tive acesso ao curso específico de formação para o magistério de nível médio. Naquele curso² de 4 anos, o projeto de ensino, a atuação de ótimos professores e importantes referências de

² O curso em questão trata-se do projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) do governo do estado de São Paulo. O curso foi realizado na cidade de Jales-SP, entre os anos de 1994 e 1997.

formação, tangenciavam a diversidade cultural. Foi onde e quando me encontrei e pertenci. Foi onde e quando me descobri mulher, nordestina e preta, sem medo de dizer e tudo que isso pode representar. Sim! Alguns de nós, pretos e pretas, nos descobrimos pretos e pretas quando estamos adultos.

Entendo que a escola também participa desse processo construído de crise identitária e orfandade étnico-cultural, por todos os meios possíveis: quando silencia diante da injúria com fundamento racial, quando ignora o racismo institucional³, quando não questiona o currículo eurocêntrico, quando ignora a diversidade, quando não problematiza as demandas que estão na ordem do dia na sociedade e quando refina a manutenção de padrões ideológicos que excluem grupos inteiros, nos conteúdos que veicula e nas práticas curriculares que produzem e reproduzem.

É na tentativa de ruptura com os padrões que a mobilização para as demandas das relações étnico-raciais no ensino está atrelada com o meu compromisso ético e político assumido na condição de professora da escola pública. Sim, escola pública! Atuar na escola pública - enquanto deixarem-na existir - é para mim uma escolha, porque é nela que está a maior parte das crianças e dos jovens pretos e pretas. Explorar a temática da diversidade étnico-racial e cultural, a partir das narrativas da tradição oral de várias nações africanas, tem o intuito de garantir o direito da criança que está sob minha responsabilidade educacional formal, de ter condições de recontar um conto africano com a mesma naturalidade que ela reconta um conto de origem europeia. Além disso, garantir o direito de ver reconhecida a história, a epistemologia e culturas de seus ancestrais, nos conteúdos programáticos e nas práticas curriculares da escola que responde por parte de sua formação.

³ Racismo institucional é uma expressão cunhada pelos ativistas estadunidenses e integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton em 1967. Diz respeito à incapacidade das instituições públicas e privadas em reconhecer e agir para a superação das desigualdades com fundamento racial. Em outras palavras, o racismo institucional é o que mantém a ausência de negros em espaços de decisão, em espaços de produção de conhecimento, em empregos com melhor remuneração e em classes com maior poder aquisitivo. É a permanência do legado racista na sociedade mesmo que sua manifestação não seja explícita ou direta. Werneck (2013) definiu o racismo institucional como “um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação desse último” (WERNECK, 20013, s/p).

1 INTRODUÇÃO

A complexidade da realidade vivenciada profissionalmente e a necessidade de problematizar a atuação na educação básica, desencadeou o interesse no desenvolvimento de uma proposta de pesquisa que abordasse a temática das relações étnico-raciais no ensino. No contexto em questão, problematizar a prática diz respeito a uma investigação do modo como a prática pedagógica profissional vem participando de políticas públicas de combate ao preconceito racial e das demandas relativas à diversidade étnico-racial e cultural na educação básica. De modo geral, no contexto escolar não se observa o debate ou a tematização do assunto, tampouco, a efetivação de práticas que atendam as demandas relacionadas ao enfrentamento do preconceito e das manifestações de racismo no ambiente educacional.

O período de escravização no Brasil foi também um intenso processo de construção de estereótipos e estigmas que tentavam diluir a dignidade do ser negro. Seus efeitos ainda permanecem entranhados em nossa sociedade, haja a vista a naturalidade com que são encaradas as imagens que posicionam homens e mulheres socialmente identificados como negros⁴ em condição de subalternidade, alvo de injúrias e deboches, contribuindo com a mentalidade em torno da inferioridade dos povos africanos e seus descendentes.

Ao analisar o contexto educacional brasileiro observa-se que a figura do negro e suas contribuições, nas mais diversas áreas de conhecimento e atividade humana, ficaram alijadas do currículo escolar. E sobre essa ausência, no interior das escolas, paira o silêncio perpétuo. Conforme afirma Nascimento (2003, p. 22), “o silêncio configura uma das formas mais eficazes de operação do racismo no Brasil.”

⁴ De acordo com a Lei nº.12.288/10, art. 1º, inciso IV, a população negra é definida como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga. De acordo com Munanga (2004), o Brasil desenvolveu o desejo de branqueamento, por essa razão, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. “Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência” (MUNANGA, 2004, p. 3).

Os resultados obtidos no relatório analítico final da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (FIPE)⁵ (MEC, 2009), indicam que o preconceito é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país. Além disso, chama a atenção o fato de que entre os públicos pesquisados, funcionários, pais e mães e, principalmente, os alunos, são os que apresentam os maiores níveis de preconceito, expressos por meio de suas atitudes em relação às frases pesquisadas. A pesquisa aponta ainda que, entre os alunos, as maiores vítimas de humilhação na escola são os estudantes pobres e negros. Outro dado importante indica que o público de estudantes é o que apresenta maior percentual de respondentes que tem conhecimento de humilhação de que estudantes negros e pobres são vítimas.

Os dados colhidos na unidade escolar na primeira etapa da pesquisa, realizada com 15 estudantes socialmente identificados como negros, evidenciaram que 73% dos estudantes da amostra foram vítimas de atitudes preconceituosas na escola. Em contrapartida, o profissional responsável pelo atendimento de ocorrências na escola (professor mediador) indicou que atendeu apenas um caso relativo a injúria racial⁶ no período que corresponde ao ano letivo de 2014. Essas observações sinalizam que há uma dificuldade acentuada, especialmente dos adultos, em reconhecer práticas consideradas preconceituosas com fundamento racial no ambiente escolar. A ausência do reconhecimento dessas práticas no interior da escola amplia a dificuldade de atuação em seu combate.

A natureza plural da sociedade brasileira exige que as escolas incluam indivíduos de grupos socialmente excluídos pelas desigualdades. O equacionamento das questões que essa realidade impõe à prática docente pede algo muito além da presença física, exigindo posicionamento político, compromisso ético, além de articulações com processos de integração voltados para princípios universais de respeito ao ser humano, reconhecimento das diferenças e reflexões sobre os discursos que produzem as noções de diferença e igualdade.

⁵ Pesquisa realizada com a parceria MEC (Ministério da Educação) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), intitulado Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.

⁶ A “Injúria Racial”, prevista no art. 140, § 3 do Código Penal - Decreto Lei 2848/40, é reconhecida pelas autoridades como um delito de menor potencial ofensivo em comparação ao “Crime de Racismo”, previsto no art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988 e na Lei Federal 7716/89 - a “Lei CAÓ” de autoria do jornalista e Deputado Constituinte Carlos Alberto CAÓ de Oliveira - que regulamentou no Brasil o racismo como crime - após a promulgação da Carta Cidadã de 1988. Em razão disso, as autoridades tendem a desclassificar denúncias de racismo para o delito “injúria racial” e, portanto, não aplicando os rigores da lei 7716/89.

Nesse contexto, a implementação da Lei 10.639/03⁷ (BRASIL, 2003) e suas diretrizes assume relevância considerável, uma vez que trata da obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas no ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas públicas e particulares. O contexto escolar configura-se em ambiente privilegiado na promoção de debates e reflexões acerca da dinâmica das relações raciais em uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Uma das ações da pesquisa foi examinar o tratamento da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) entre um grupo de professoras dos anos iniciais de uma escola pública estadual da cidade de Bauru/SP e no currículo oficial proposto para o segmento pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. Buscou-se avaliar como a prática pedagógica dos envolvidos na educação escolar resulta em significações no posicionamento frente às demandas relativas ao enfrentamento do preconceito com fundamento racial. Além de evidenciar: quem são os sujeitos que desenvolve as práticas com a temática na unidade escolar? Por quais razões suas práticas não têm continuidade e enraizamento a ponto de serem contempladas nos Planos de Ensino e no Projeto Político-Pedagógico da escola? Há participação da gestão do sistema no desenvolvimento dos princípios legais? Quais razões estão envolvidas nos limites da implementação da Lei n.º 10.639/03 no interior de uma escola pública paulista?

As demandas relativas às relações étnico-raciais compõem um debate presente na sociedade, portanto, o processo educacional, desde os anos iniciais, pode contribuir de modo a formar pessoas em um contexto que aponta a necessidade de reformulações de padrões ideológicos. A educação pública básica é o lugar de formação escolar da maioria das crianças e dos jovens negros. Torna-se, portanto, o ambiente privilegiado de abordagem das demandas sociais, uma vez que lida com a formação de pessoas em meio à multiplicidade social e étnica e as tensões próprias desse contexto. No entanto, na configuração curricular, nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas narrativas que se constroem nesse universo a figura do negro é um “signo” ausente.

⁷ A Lei nº 10.639, de 09 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 pública e particular a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira". Em 2008 o artigo 26 A da LDBEN 9.394/96 é alterado para a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Indígenas com a lei 11.645/08. No entanto, o artigo 79 B – que institui no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' - também incluído pela Lei 10.639/03, se manteve inalterado. A pesquisa aqui apresentada se refere especificamente à implementação da história e cultura afro-brasileira e africana na unidade escolar pesquisada, regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004.

Gomes e Jesus (2013) apresentam no artigo “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”, os resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003⁸”. A pesquisa nacional⁹ envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras, 171 secretarias municipais de educação, incluindo ainda 26 secretarias municipais das capitais dos Estados e a Secretaria de Educação do Distrito Federal. De acordo com os autores, a pesquisa teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas pelas escolas selecionadas na perspectiva da Lei 10.639/2003, além de apresentar os dilemas, desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira. Nos dizeres de Gomes e Jesus (2013), o estudo em âmbito nacional e de natureza minuciosa, buscou avaliar o grau de enraizamento da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino e as condições de sua implementação *in loco* nas práticas pedagógicas realizadas pelas escolas públicas estaduais e municipais do país, a partir de quatro variáveis: a) iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes; b) trabalho solitário ou coletivo; número de professores envolvidos; c) Para além das etapas da Educação Básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola; d) sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola. Os autores apresentam algumas reflexões a partir do trabalho de campo

⁸ A pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03”, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores (as) dos núcleos e centros de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais – UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – Núcleo-GERA-UFPA.

⁹ De acordo com Gomes e Jesus (2013) foram informantes-chave: um total de 825 escolas, além de 65 escolas premiadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT - organização não-governamental brasileira, fundada em 1992 por iniciativa de Hédio Silva Junior, Ivair Augusto Alves dos Santos e Maria Aparecida Silva Bento) em uma das três primeiras edições, totalizando 890 escolas. Deste total, 232 estavam localizadas na Região Sul, 340 na Região Sudeste, 61 escolas na Região Centro-Oeste, 107 na Região Nordeste I, 31 na Região Nordeste II e 119 na Região Norte.

realizado no âmbito da pesquisa com os resultados colhidos na aproximação com 36 escolas:

- Segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei.
- As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.
- Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”.
- As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade.
- A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas.
- O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral.
- No caso da gestão, é importante destacar que a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas relaciona-se à democratização da gestão escolar, ou seja, da instituição de canais democráticos que garantam a efetiva participação, de aprendizado do jogo democrático e do repensar das estruturas de poder autoritário, que permeiam as relações sociais e as práticas educativas (DOURADO, 2003).
- Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras.
- As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se

transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro.

- A ação indutora das secretarias de Educação – somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes.

- Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa. (GOMES; JESUS, 2013, p.31)

Conforme destacam Gomes e Jesus (2013), para cada um dos itens apresentados como pontos de reflexão, a partir dos dados colhidos na pesquisa nacional, existem desdobramentos específicos, que variam de acordo com a realidade regional e as formas como o racismo opera em cada uma delas. De qualquer modo, o que se pode observar, é que os pontos de reflexão apresentados estão centrados na figura do docente e na gestão da unidade escolar. Apenas dois pontos fazem menção a questões de âmbito mais geral e externo às escolas, como a atuação das secretarias de Educação e demandas de ordem política:

- O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral.

- A ação indutora das secretarias de Educação – somada à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes. (GOMES; JESUS, 2013, p.31)

Ainda que a ação docente seja central no trato com as demandas das relações étnico-raciais e a diversidade étnico-racial e cultural no ensino, há que se observar como a atuação das secretarias da Educação e os currículos oficiais dos sistemas públicos de ensino tem atuado na implementação da Lei 10.639/03. Nessa perspectiva é que o presente estudo estabeleceu como focos de análise o currículo oficial paulista para os anos iniciais e a atuação de professoras que apresentam em suas práticas pedagógicas o compromisso com a temática da diversidade étnico-racial e cultural, no entanto, como observado na pesquisa exploratória, sem apresentar regularidade ou alterações em seus planos de ensino e no Projeto Político Pedagógico da escola. Buscou-se compreender o que tem cerceado a

atuação desse grupo de professoras, dificultando a ampliação, o enraizamento e a sustentabilidade de suas práticas com base na lei e suas diretrizes.

A partir da observação do contexto escolar, passou-se a avaliar quais ações seriam necessárias, a fim de contribuir com a reflexão e dar mobilidade à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Chegou-se então ao tema: Contos da tradição oral africana como estratégia de resistência à discriminação planejada nos anos iniciais do ensino fundamental - escolhido em função da ausência de narrativas de matriz cultural africana nas práticas curriculares observadas na unidade escolar pesquisada. Em seguida, passou-se à etapa de escolha do sujeito de pesquisa, o que direcionou o estudo a uma questão central: que razões estão diretamente envolvidas no baixo grau de enraizamento da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas práticas curriculares de um grupo de professoras mobilizadas para a inclusão da temática da diversidade étnico-racial e cultural? E, paralelamente a essa questão, estudou-se as possibilidades de desenvolvimento de uma prática pedagógica que, a um só tempo, resulte em significações nos processos de formação, percepção e representação dos estudantes e seja capaz de ampliar a inserção da temática nas práticas curriculares das professoras desse segmento.

A estratégia de inclusão da temática nos anos iniciais, a partir dos contos de matriz cultural africana, vincula-se também com as possibilidades que as narrativas podem oferecer, à medida que reúnem elementos próprios de determinadas culturas, como as representações coletivas que evidenciam valores, crenças, concepções sobre questões históricas, culturais, estéticas, éticas e de identidade.

Na pesquisa em questão o trabalho foi sistematizado em sete capítulos, seguidos das considerações finais e referências. Este primeiro capítulo, a introdução, apresenta o tema, a relevância e justificativa do trabalho, assim como seu objetivo.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados, orientados pela Pesquisa de Campo, organizados em dois estudos complementares, a saber: o estudo A - realizado a partir das entrevistas realizadas com três professoras que atuam nos anos iniciais e que apresentaram prática pedagógica relacionada com a temática-foco do estudo; e o estudo B - realizado a partir da análise de dois documentos oficiais que orientam a atuação dos professores nas escolas públicas estaduais paulistas nos anos iniciais. Na análise dos dados coletados optou-se pela técnica de análise do conteúdo proposta por Bardin (1979).

O terceiro capítulo situa o multiculturalismo como teoria normativa que oferece a sustentação teórica para as políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil, bem como suas diferentes abordagens, que influenciam de modo diverso a dinâmica das relações e as práticas sociais. São abordadas as tensões entre igualdade e diferença, a partir das considerações de Candau (2008; 2011), e seus reflexos na ausência de práticas curriculares que considerem os indivíduos em sua diversidade étnica, social e cultural, de gênero, de credo, uma vez que não estão adequadamente representados no currículo oficial e no praticado na escola. E por fim, tece considerações a respeito da política de reconhecimento igualitário pautado no respeito às diferenças identitárias e suas possibilidades no combate ao racismo.

O quarto capítulo discute a ideia de raça como parte das representações sociais e ideológicas que, aliada às ideologias de classe e de gênero, estruturam a produção da vida no cotidiano das pessoas. Com base em Quijano (2005) apresenta-se a ideia de raça como uma categoria mental da modernidade, em sua tese de que a classificação social da população de acordo com a ideia de raça constitui um dos eixos fundamentais do padrão de poder do capitalismo colonial/moderno eurocêntrico. Ainda neste capítulo, há considerações sobre a ideologia de igualdade racial e suas implicações educacionais, além de tratar, brevemente, da postura mais comum dos docentes frente à ausência do signo negro nas práticas curriculares.

O quinto capítulo apresenta o acolhimento à diversidade como um dos maiores desafios da atuação docente, tendo suas raízes na forma como a sociedade se organiza e como mantém as relações contraditórias entre capital e trabalho, raça e gênero nas políticas educacionais e nas práticas presentes no cotidiano das escolas. A partir do conceito de colonialidade, proposto pelos estudos decoloniais, em Quijano (2005) e Walsh (2009), e do conceito de tradição seletiva presente nas considerações de Apple (2001), observa-se como todo um complexo legado cultural e histórico é diluído em um conjunto de formas e padrões dominantes de valores. Nessas condições, a colonialidade impõe novas formas de produção de conhecimento, de produção dos saberes e criação do imaginário. Atuando, inclusive, na construção da subjetividade dos indivíduos e na autoimagem que os povos colonizados têm de si e de sua cultura, seduzidos e formatados pelos valores e padrões eurocêntricos. Ainda nesse capítulo, a partir de Apple (2001), empreende-se uma análise e considerações sobre a estrutura curricular oficial das escolas públicas estaduais de São Paulo para os anos iniciais, observando como a

discriminação planejada (Oliveira, 2000) está presente em um currículo escolar seletivo. No último item do capítulo há considerações que buscam evidenciar uma das principais perversidades realizadas pelo eurocentrismo: a negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos, constituindo uma mentalidade de longa duração que não reconhece as contribuições dessa população para a construção do conhecimento universal.

O sexto capítulo traz o percurso histórico da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), evidenciando como o reconhecimento público das diferenças passou a receber contornos institucionais a partir dos anos 1980 no Brasil, com o conjunto de dispositivos legais que dão início a uma política educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e à educação das relações étnico-raciais nas escolas. Nesse capítulo são apresentados os dados colhidos a partir dos dois estudos complementares empreendidos pela pesquisa, com o intuito de analisar como esse reconhecimento manifesta-se nas práticas curriculares no interior da unidade escolar pesquisada.

O sétimo capítulo articula a noção de interculturalidade a partir das considerações de Candau (2011) e dos estudos decoloniais (2005; 2009; 2011), apresentando uma proposta de ação fortemente influenciada pelo pensamento de Freire (1987). Nesse capítulo, apresenta-se a sua visão aguda e eticamente profunda, ao propor um redimensionamento teórico e prático a partir daqueles que, em sua hibridização identitária, sofrem opressão sistemática. Com base em estudos recentes, evidencia-se como a concepção de Freire (1987) se afina com o discurso pós-colonial de Fanon (1952; 2008), Memmi (1965), Césaire (1978), Said (1978), Hall (1992) Guha (1970) e as reflexões dos estudos decoloniais de Dussel (1995; 2002; 2005), Quijano (1994; 1998; 2002; 2010), Mignolo (1995; 2005), Grosfoguel (2003; 2011), Walsh (2009), Maldonado-Torres (2008; 2012), Escobare (2009). Nessa perspectiva, alguns ensaios têm se debruçado na obra freireana estabelecendo correspondência entre seus principais conceitos, identificando uma sintonia dessas referências com a crítica epistemológica à modernidade.

A defesa do diálogo intercultural nas práticas curriculares tem relação com o esforço de ruptura com abordagens fortemente marcadas pela lógica essencialista e homogeneizante que deslegitima, hierarquiza e exclui grupos e práticas socioculturais em nome dos valores que querem legitimar e das mercadorias culturais (Apple 1995) que querem produzir. É por essa razão que se retoma Freire (1987), ao alertar que o reconhecimento carece de inserção crítica na realidade,

portanto, precisa de um “que fazer”. Nessas condições, é que se buscou sistematizar e desenvolver uma proposta de ação na unidade escolar, com um objeto de aprendizagem descrito no último item do capítulo. Ainda no sétimo capítulo apresenta-se o desenvolvimento do objeto de aprendizagem decorrente da pesquisa. A intenção é oferecer uma possibilidade prática de ação com condições de fortalecer a resistência e ampliar a capacidade de resposta, tanto à discriminação planejada do currículo oficial das escolas públicas paulistas para os anos iniciais, quanto aos estudantes, cujas referências foram excluídas dos conteúdos programáticos. O fato dos estudantes socialmente identificados como negros e negras conhecerem a história de seus antepassados, não apenas no contexto exclusivo da escravização, tende a contribuir com uma formação que fortalece a autoestima, a noção de pertença, a autoaceitação e o enfrentamento do preconceito, da discriminação e do racismo.

As considerações finais, no esforço de compreensão da realidade pesquisada, buscam estabelecer a conexão com os objetivos da pesquisa, com as escolhas teóricas que subsidiaram a investigação, com as chaves interpretativas dos dados obtidos e com a motivação desse estudo: a atuação do docente em uma sociedade plural, na superação da desigualdade, da ausência, do silenciamento de narrativas e pelo rompimento com os refinados padrões ideológicos de exclusão.

2 METODOLOGIA

A escolha do método a ser utilizado no desenvolvimento de uma pesquisa mantém relação com a natureza do problema a ser investigado e com o conjunto de valores que norteia a visão de mundo do pesquisador. Em virtude dos propósitos da pesquisa, e por envolver experiências pessoais com o tema das relações étnico-raciais no universo escolar, o processo de investigação teve abordagem qualitativa, porém, conjugando elementos da abordagem quantitativa, de modo a possibilitar a ampliação das possibilidades de obtenção de evidências relevantes. Conforme afirma Demo (1998, p. 101), “a pesquisa qualitativa significa, na esteira de nossa argumentação, o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa”. Nos dizeres de Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Nessas condições,

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32)

A complexidade do tema das relações étnico-raciais no ensino, em uma realidade também complexa, exigiu que se buscassem formas de visualizar as implicações envolvidas em uma dinâmica que também age na ausência e no silêncio. Desse modo, os procedimentos metodológicos empregado neste trabalho tiveram como propósito permitir o acesso a um universo de representações sociais subjetivas, por meio de instrumentos que possibilitassem a expressão natural sobre a realidade observada. O objetivo da pesquisa foi evidenciar as razões da ausência da diversidade étnico-racial e cultural no currículo oficial e no currículo praticado nos anos iniciais da unidade escolar pesquisada. Essa investigação deu-se em um universo delimitado, direcionada às professoras que manifestavam atuações pontuais com a temática das relações étnico-raciais, no entanto, sem promover alterações sistemáticas nas práticas curriculares.

Pela particularidade do problema considerou-se adequada a adoção dos procedimentos metodológicos da Pesquisa de Campo de natureza aplicada. De acordo com Silveira e Córdova (2009), “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza

coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (FONSECA apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Trata-se da observação dos fatos como ocorrem em um determinado contexto social com emprego de técnicas e métodos, seguidos de análise e interpretação dos dados com base na fundamentação teórica, buscando a compreensão e explicação dos problemas. Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa de natureza aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos envolvendo interesses locais. São etapas da pesquisa de campo: 1ª fase: pesquisa bibliográfica; 2ª fase: seleção, de acordo com a natureza da pesquisa, das técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na escolha da amostra; 3ª fase: definição das técnicas de registro dos dados e das técnicas que serão utilizadas em sua análise.

Os procedimentos metodológicos adotados tinham a intenção de retratar um cenário que, baseado nos diálogos estabelecidos com as docentes e nas análises empreendidas nos documentos curriculares oficiais, evidenciasse os mecanismos de cerceamento das práticas curriculares relativas à temática das relações étnico-raciais. A natureza da pesquisa aplicada ofereceu condições para o desenvolvimento de uma ação prática, com o propósito de oferecer suporte à ampliação da implementação da lei 10.639/03 e suas diretrizes.

2.1 Caracterizando o universo da pesquisa

2.1.1 Características da escola pesquisada

A unidade escolar escolhida para a realização do presente estudo é também o ambiente de atuação da pesquisadora há dez anos. Trata-se da E.E. Prof.^a Ada Cariani Avalone, situada na periferia da cidade de Bauru, no interior do estado de São Paulo.



Figura 1. Fachada da E. E. Prof.ª Ada Cariani Avalone

Fonte: acervo pessoal.

A unidade escolar atende estudantes dos três segmentos da educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, nos períodos da manhã e tarde. O prédio situa-se em uma área central do bairro, localizado na principal avenida da localidade. É medianamente conservado, com dezoito salas de aulas. A escola dispõe de uma sala de informática - com vinte e quatro computadores com acesso à internet e à disposição dos estudantes, inclusive, aos finais de semana no Programa Escola da Família - e dispõe de uma sala com equipamento multimídia. No entanto, não há nenhuma sala disponível para o desenvolvimento de experimentos de laboratório, atividade de artes ou leitura. A sala destinada à biblioteca tem espaço apenas para abrigar o acervo de livros. Algumas das paredes do prédio e da quadra poliesportiva são decoradas com *grafitti* produzido por pelos próprios estudantes, que exercem sua arte com certa liberdade em projetos desenvolvidos na unidade escolar. Na **figura 2** observam-se imagens da entrada da quadra poliesportiva com a presença de *grafitti* realizado por estudantes do ensino médio, contendo elementos do grafismo Marajoara¹⁰ e referências à estética negra.

¹⁰ “Grafismos Marajoara” diz respeito aos grafismos presentes na cerâmica do povo indígena Marajoara, que viveu por volta de 400 d.C. a 1250 d.C. na Ilha de Marajó, estado do Pará, e cujo legado cultural e significados são objetos de estudo tamanha riqueza e complexidade.



Figura 2. Fotografia do Grafitti "Grafismo Marajoara"

Fonte: acervo pessoal.

O *grafitti* tem encontrado espaço na unidade escolar em função dos projetos realizados no Programa Escola da Família¹¹ e nas oficinas da Semana Cultural. As referências à estética negra podem ser observadas em outras intervenções, entre as quais, destaca-se a imagem da **Figura 3** do *grafitti* realizado no muro frontal da unidade escolar. Os estudantes que exploram a linguagem do *grafitti* na unidade escolar fizeram a escolha do que representar.



Figura 3. Fotografia do Grafitti "Negra"

Fonte: acervo pessoal

As imagens que podem ser observadas na **Figura 4** e na **Figura 5** foram realizadas, respectivamente, na Oficina de Grafitti da Semana Cultural no ano de 2015 e na Oficina de Grafitti do Programa Escola da Família de 2016. As oficinas

¹¹ O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. De acordo com o órgão, o programa promove a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

tiveram a participação de estudantes de idades e séries variadas sob a orientação de dois colegas estudantes de ensino médio.

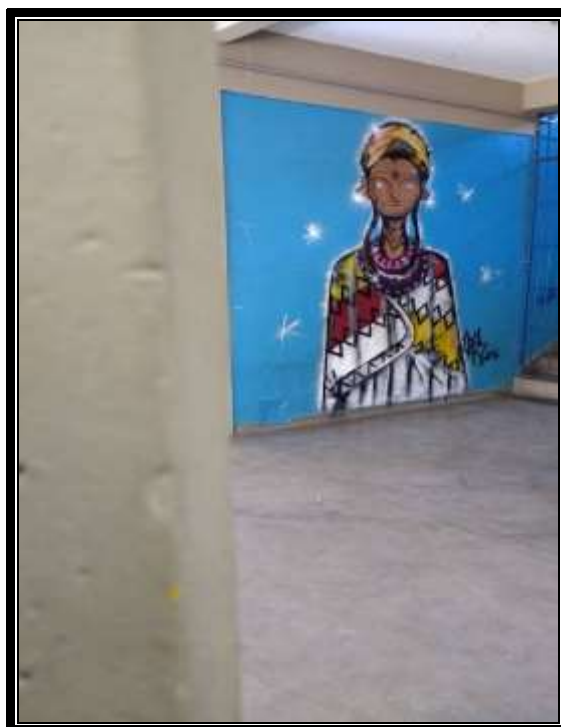


Figura 4. Fotografia do Grafitti "Africana"
Fonte: acervo pessoal



Figura 5. Fotografia do Grafitti "Arte Urbana" no pátio externo
Fonte: acervo pessoal

Aos finais de semana, no Programa Escola da Família, a unidade escolar oferece, entre outras atividades, oficinas relacionadas à temática africana: Oficina de *Grafitti* - incluindo elementos gráficos indígenas e estética negra; oficina de Breaking

Dance; Aulas de Capoeira; Maculelê; Samba de Roda; Oficina de bonecas Abayomi; Oficinas de tranças Nagô; e, eventualmente, oficina de Maracatu e oficina de RAP com a batalha de rimas.



Figura 6. Fotografia da Oficina de Maculelê

Fonte: acervo pessoal.



Figura 7. Fotografia da Roda de Capoeira

Fonte: acervo pessoal.

No ano de 2015 foi desenvolvido no Programa Escola da Família o painel “Mulheres Negras também fazem história.” O painel permanente apresenta uma biografia resumida de mulheres negras de vários países que contribuíram com a luta antirracista e com a produção de conhecimento nas mais variadas áreas de

atividade. Completando a composição estão dispostas fotografias das meninas socialmente identificadas como negras da unidade escolar.



Figura 8. Fotografia do painel permanente "Mulheres Negras também fazem história"
Fonte: acervo pessoal.

1.1.2 Caracterização do grupo de alunos

O corpo discente da unidade escolar, formado por mil e vinte cinco estudantes no ano de 2015, está dividido em dois períodos: no período da manhã, os estudantes encontram-se compreendidos na faixa etária entre 11 e 20 anos, aproximadamente, inseridos nos anos e séries do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. No período da tarde os estudantes encontram-se na faixa etária que varia de 5 anos e meio a 11 anos, inseridos do 1º ao 5º anos do ensino fundamental anos iniciais e no 6º ano do ensino fundamental intermediário. Etnicamente, de acordo com a autodeclaração com base nas categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010) e em pesquisa por amostragem, o grupo de estudantes é formado por sessenta e seis por cento de autodeclarados brancos, dois por cento de autodeclarados pretos e trinta e dois por cento de autodeclarados pardos. No que diz respeito à escolaridade dos pais dos estudantes da unidade escolar, dezoito por cento indicam ter formação superior e quarenta e dois indicam ter concluído o ensino médio. O perfil dos estudantes e suas famílias apresentam semelhanças, independente do período, ano ou série, pois, em sua

maioria, são alunos que iniciam e permanecem por toda escolarização básica na mesma unidade.

Em levantamento realizado na unidade por meio de questionário com uma amostra de 40 estudantes, de turmas compreendidas entre o sétimo ano do ensino fundamental e a terceira série do ensino médio, apenas 2% sinalizam que não gostam de ir à escola. Setenta e oito por cento dos estudantes informam que fazem regularmente leitura de livros, revistas e jornais ao menos uma vez por semana, sendo que 23% dos estudantes indicam que leem 9 livros ou mais por ano. Entre os gêneros de preferência dos estudantes estão os contos, mitos e poemas. Dezoito por cento dos estudantes indicam que praticam algum esporte e fazem curso extraescolar, como informática ou línguas estrangeiras, enquanto que 8% por cento realizam atividades ligadas às artes. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio 8% dos estudantes indicam que realizam trabalho remunerado. Cinquenta por cento dos estudantes indicam a língua portuguesa como sua disciplina de preferência. Os estudantes apontam como necessidade da unidade escolar a diminuição do número de estudantes por turma e a realização de projetos relacionados aos temas: bullying e orientação sexual.

2.1.3 Caracterização do grupo de professores dos anos iniciais da unidade escolar

No ano de 2015 o grupo de docentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental era formado por 12 (doze) professoras, com idades variando de 30 a 55 anos, com mais de 8 (oito) anos de atuação no magistério. Apenas 1 (uma) professora de 23 anos declarou ter menos de 2 anos de atuação. Uma particularidade sobre o grupo docente desse segmento é a alta rotatividade de professores de um ano letivo para outro. Apenas 3 (três) professoras efetivas tem sede na unidade escolar. Nessas condições, apenas 5 (cinco) professoras atuam há mais de dois anos na unidade, devido aos critérios de atribuição de aulas para professores não-efetivos. No ano de 2016 esse número foi reduzido para 3 professoras atuando há mais de 2 anos. Esse fator amplia a dificuldade em estabelecer um trabalho pedagógico específico e contínuo para a unidade escolar, uma vez que o grupo, em sua maioria, se modifica de um ano letivo para outro.

A investigação esteve circunscrita a um grupo de três professoras dos anos iniciais. Esse grupo, de acordo com a observação participante, eventualmente,

apresenta prática relacionada ao tema das relações étnico-raciais, no entanto, marcada pela ação individual e pela descontinuidade. Não foi observada na unidade escolar atuações com condições de promover um enraizamento dos preceitos da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) ou ações coletivas promovendo alterações nos planos de ensino e no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

A seleção das três professoras no grupo de docentes que atuam nos anos iniciais da unidade escolar deve-se ao fato de considerar, na composição do universo empírico, os sujeitos que estavam mobilizados pela necessidade de inclusão da temática. O propósito foi criar possibilidades de diálogo que evidenciasse quais as dificuldades reais, percebidas ou ocultas, na implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e suas diretrizes. Buscou-se destacar ainda, em que medida a percepção e posturas dos docentes influenciam a abordagem e o tratamento dado às questões relativas à diversidade étnico-racial e cultural no debate dentro das escolas públicas. Desse modo, os sujeitos centrais dessa pesquisa foram três professoras que atuavam em 2015 no 1º ano, 3º e 4º ano do ensino fundamental. Outros sujeitos fizeram parte do universo empírico, para fins de composição do cenário de atuação desse grupo. A saber: sessenta e três (63) professores mediadores das unidades escolares da Diretoria de Ensino de Bauru, e da unidade escolar pesquisada: doze (12) professoras dos anos iniciais, quinze (15) estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e vinte e oito (28) estudantes de uma turma de 4º ano da mesma unidade escolar.

2.2 Procedimentos para a coleta de dados

A pesquisa foi conduzida em três etapas. A **primeira etapa**, desenvolvida por meio de questionários destinados ao grupo de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e aos professores mediadores da diretoria de ensino de Bauru. O intuito foi caracterizar o contexto pesquisado, com base na percepção de adultos e adolescentes quanto às práticas consideradas preconceituosas com fundamento racial no ambiente escolar.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- A) **Questionário semiestruturado:** aplicado a quinze adolescentes, estudantes da unidade escolar pesquisada, cursando entre o 7º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. O critério para o convite foram os adolescentes socialmente identificados como negros e

negras. O questionário apresentou questões fechadas e abertas, versando sobre o desenvolvimento de atividades com a temática das histórias e culturas africanas e afrobrasileira nas aulas, preconceito com fundamento racial e manifestação de preconceito ou injúria racial no ambiente escolar. Buscou-se avaliar as percepções dos estudantes quanto às relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e a identificação de prática de discriminação e preconceito. Assim como, evidenciar o desenvolvimento da noção de pertença e identificação étnico-racial nesse contexto específico.

- B) **Questionário estruturado:** aplicado ao professor mediador escolar e comunitário (PMEC)¹² - profissional responsável pelo atendimento de ocorrências e mediação de conflitos nas unidades escolares estaduais de São Paulo. O questionário foi aplicado aos 61 professores mediadores da Diretoria de Ensino de Bauru, com o levantamento da caracterização dos conflitos com maior ocorrência nas unidades escolares da região. A intenção era fazer a comparação entre a percepção do professor mediador, na identificação de ocorrências com fundamento racial, e o que sinalizam os estudantes da amostra pesquisada, como possíveis vítimas dessas ocorrências. Essa comparação fez-se importante à medida que se observa uma dificuldade acentuada, especialmente dos adultos, em reconhecer práticas de injúria e preconceito com fundamento racial no ambiente escolar. Em um segundo momento, os dados dessa comparação foram apresentados aos professores, como forma de sensibilização para a abordagem da temática na escola.
- C) **Observação participante:** esta etapa foi direcionada especificamente aos estudantes do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Na turma de 28 estudantes entre 9 e 10 anos, foi desenvolvida uma sequência didática em várias etapas semanais. A primeira etapa, desenvolvida em forma de oficina em duas semanas, tinha por intuito evidenciar quais narrativas estão presentes na memória e imaginário das crianças desse segmento. Por meio dos desenhos das crianças buscou-se demonstrar se a ausência de referências étnicas variadas, nas narrativas infantis e nas ilustrações veiculadas na escola, influencia a representação imagética das

¹² Na região de Bauru são 63 escolas que contam com pelo menos um professor mediador, atuando de 19 horas-aulas a 32 horas-aulas semanais.

personagens nas ilustrações dos estudantes. Outras etapas da sequência foram desenvolvidas como parte da proposta de planejamento didático intercultural, objetivo central da pesquisa em questão.

A **segunda etapa** da pesquisa foi desenvolvida com os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental:

- A) **Questionário semiestruturado:** nessa etapa, a coleta de dados foi por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado a todas as professoras que atuam nos anos iniciais da unidade escolar, em um total de 12 professoras. As questões versavam sobre a literatura infanto-juvenil explorada nas práticas desse grupo, conhecimento sobre a temática da diversidade étnico-racial e cultural nas narrativas e critérios de escolha na preparação das aulas.
- B) **Observação participante:** nessa etapa foi desenvolvida uma oficina com todos os professores da unidade escolar que atuam nos anos iniciais. O processo foi realizado no horário de Aula de Trabalho Pedagógico em Conjunto (ATPC). Nesse encontro, foram apresentados alguns resultados da pesquisa referentes ao contexto escolar e desenvolvida a oficina de sensibilização para a importância da implementação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas práticas curriculares. Na ocasião, foi estabelecido um diálogo sobre as dificuldades e anseios desse grupo na abordagem da temática em sala de aula.
- C) **Entrevista semiestruturada:** desenvolvida com os sujeitos centrais da pesquisa: três professoras que atuam nas séries/anos dos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha das participantes, como informado anteriormente, deve-se ao foco dessa pesquisa: evidenciar as dificuldades reais, percebidas ou não, na implementação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) por parte das professoras mobilizadas pela inclusão da temática. Foram identificadas três professoras que apresentavam disposição e, eventualmente, atuação com a temática em suas aulas. Para as entrevistas com as professoras foi elaborado um roteiro de perguntas que buscaram evidenciar a relação das professoras com a temática e, mais especificamente: - as razões diretamente envolvidas na ausência de referências de história e culturas africanas e afrobrasileiras no currículo oficial e praticado na escola; - caracterizar o que as professoras manifestavam como dificuldade no enraizamento das prescrições legais

com base na diversidade étnico-racial e cultural; - evidenciar como a práxis dos envolvidos na educação escolar resulta em significações nos processos de formação identitária e na dinâmica das relações estabelecidas no interior da escola.

O **Quadro 1** a seguir foi composto a partir das informações colhidas nas entrevistas junto às professoras da **segunda etapa** da pesquisa, com o intuito de evidenciar o perfil dos sujeitos centrais desse estudo.

Quadro 1. Perfil das professoras que participaram do estudo A.

Identificação	Idade	Formação	Cor/raça autodeclaração	Atuação Ano/série	Tempo de Magistério
P1	32	Pedagogia UNESP	Preta	3º ano	10 anos
P2	32	Pedagogia FACINTER	Parda	1º ano	10 anos
P3	33	Pedagogia UNESP	Parda	4º ano	11 anos

Fonte: Dados da pesquisa

A **terceira etapa** da pesquisa foi desenvolvida com a análise dos documentos que orientam a prática docente e foi realizada por meio de Pesquisa Documental. Nessa etapa, buscou-se empreender a análise dos documentos oficiais com foco no tratamento dado à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) em suas expectativas de aprendizagem. Foram analisados os materiais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação: Guia de Planejamento e Orientações ao Professor (SÃO PAULO, 2015), e as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais (SÃO PAULO, 2013). O governo estadual direciona a prática pedagógica dos docentes por meio de apostilas desde 2008, portanto, após a promulgação da referida lei. Nessas condições, considerou-se importante investigar o modo como suas prescrições são abordadas pelos órgãos oficiais do estado de São Paulo. Nesta etapa, empreendeu-se uma observação dos cursos de formação oferecidos pelos órgãos oficiais e agências do governo do estado de São Paulo, com a intenção de avaliar se a formação continuada oferecida pelo governo estadual contempla a temática da diversidade étnica, oferecendo suporte à prática docente.

2.3 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados dividiu-se a pesquisa em dois estudos complementares, a saber: o estudo A - realizado a partir das entrevistas realizadas com três professoras que atuam nos anos iniciais e que apresentavam práticas pedagógicas relacionadas à temática-foco da pesquisa; e o estudo B - realizado a partir da análise de dois documentos oficiais que orientam a atuação dos professores nas escolas públicas estaduais paulistas nos anos iniciais: as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o ensino de História – Anos Iniciais (SÃO PAULO, 2013) e Guia de Planejamento e orientações ao professor (SÃO PAULO, 2015).

Na análise dos dados coletados optou-se pela técnica de análise do conteúdo que, de acordo com Bardin (1995, p. 42), refere-se a

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Para a autora supracitada, a análise de conteúdo possui duas funções básicas que podem ser interligadas em um estudo:

- 1) a função heurística: com o intuito de enriquecer a pesquisa exploratória, ampliando a possibilidade de descobertas e proporcionando o surgimento de hipóteses quando se examina conteúdos pouco explorados;
- 2) a função de administração da prova: que visa servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas.

[...] a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articula a superfície dos textos com os fatores que determinam suas características (variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem) (Minayo, 2000). Para Bardin (1979), não se trata de atravessar os significantes para atingir significados, como se faz na leitura normal, mas de, por meio dos significantes e dos significados (manipulados), buscar-se diferentes significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, dentre outros. (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2011, p. 6)

Pela caracterização de Bardin (1995), a análise de conteúdo configura-se em uma técnica flexível de pesquisa, cabendo ao pesquisador realizar a articulação entre o corpo teórico, as hipóteses, técnicas e interpretação. No entanto, algumas

regras básicas precisam ser garantidas, a fim de garantir um nível adequado de aprofundamento.

O processo de sistematização promovido pela análise de conteúdo é organizado em três etapas. De acordo com as considerações de Bardin (1995) essas etapas compreendem:

- a) a pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorrem: a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final. A pré-análise pode ser decomposta em quatro etapas: leitura flutuante, na qual deve haver um contato exaustivo com o material de análise; constituição do Corpus, que envolve a organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação de hipóteses e objetivos, ou de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; referenciação dos índices e elaboração dos indicadores a serem adotados na análise, e preparação do material ou, se for o caso, edição;
- b) a exploração do material: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.
- c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes. (CAPELLE; MELO; GONÇALVES, 2011, p. 6)

No estudo A e no estudo B a compreensão dos significados explícitos ou implícitos nos dados analisados exigiu a utilização da análise de conteúdo na modalidade categorial (ou temática). De acordo com Bardin (1995), a análise categorial (ou temática) consiste em desmembramento do conteúdo a ser analisado em unidades de análises denominadas categorias. Esse desmembramento é realizado em função de eixos de agrupamentos, buscando descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, atentando para a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis.

Neste estudo, a análise de conteúdo categorial (ou temática) possibilitou o agrupamento dos textos em categorias, segundo o critério de relevância, de acordo com os objetivos da pesquisa e os dados obtidos.

2.3.1 Bases de dados selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa

Para a organização dos dados coletados foram organizados quadros que serão apresentados no sexto capítulo da pesquisa. Os quadros foram elaborados com base nos materiais oficiais que orientam a prática do professor dos anos iniciais¹³. No Quadro 10, foi utilizado o material denominado Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais (SÃO PAULO, 2013). O documento apresenta as expectativas de aprendizagem e orientações gerais para cada ano/série dos anos iniciais do ensino fundamental, separadamente, para as áreas de história, geografia e ciências. No Quadro 10, considerou-se para análise apenas as expectativas de aprendizagem apresentadas pelas orientações curriculares do currículo oficial para o ensino de história. A partir do eixo Sociedade e Natureza, foram selecionadas as expectativas de aprendizagem para o ensino de história do 1º ao 5º ano/série, organizadas a partir de três categorias, que foram analisadas na observação de sua ocorrência no material pesquisado. Com o Quadro 10 pretendeu-se evidenciar a ocorrência das expectativas de aprendizagem em todos os anos/séries dos anos iniciais para o ensino de história em cada categoria analisada. O objetivo foi destacar o tipo de conteúdo privilegiado no currículo oficial paulista para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Quadro 11 foi elaborado a partir das expectativas de aprendizagem presentes no material oficial denominado Guia de Planejamento e orientações ao professor - Sociedade e Natureza (SÃO PAULO, 2015). O material reúne as disciplinas de História, Geografia e Ciências e trata das orientações diretas com a apresentação de sequências didáticas, contendo atividades elaboradas a partir das expectativas de aprendizagem para cada ano/série. O Quadro 11 considerou o mesmo tema e duas categorias do Quadro 13. No entanto, a primeira categoria do Quadro 11 considerou a dimensão do conhecimento técnico-científico, presente nas expectativas de aprendizagem apresentadas no material.

Os dados obtidos foram analisados e comentados no sexto capítulo da pesquisa, de modo a estabelecer as relações entre o corpo teórico, as hipóteses e a interpretação realizada a partir do material analisado.

¹³ No caso dos Anos Iniciais, na educação pública paulista há o material denominado Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais, que apresentam as diretrizes curriculares do 1º ao 5º ano, separadamente, para as áreas de história, geografia e ciências; e, o material com atividades práticas por meio de sequências didáticas, que reúne as três áreas e é direcionado ao professor e aos estudantes, denominado Guia de Planejamento Didático e orientações ao professor – Sociedade e Natureza.

2.4 A elaboração do material didático

Em função dos resultados empreendeu-se a tarefa de produção do material didático. No caso em questão, um Suplemento Didático de Planejamento Intercultural, contendo uma sequência didática a ser desenvolvida em dez aulas, com oito atividades na temática africana e orientações de planejamento na perspectiva da diversidade étnico-racial e cultural para o quinto ano do ensino fundamental. O desenvolvimento do material e sua aplicação no contexto escolar foram detalhados no sétimo capítulo da pesquisa. O propósito foi oferecer uma devolutiva em forma de apoio às professoras que pretendem redimensionar sua prática curricular, tendo a diversidade étnico-racial e cultural como princípio.

3 OS ECOS DO MULTICULTURALISMO NO BRASIL

Um novo cenário tem imposto certos desafios ao sistema educacional e à prática pedagógica dos envolvidos nos processos de formação de crianças e jovens. O maior deles, talvez, seja a revisão de padrões ideológicos que não problematizam a manutenção de um currículo que não contempla a diversidade dos povos constituidores da sociedade brasileira. Como bem pontua Candau (2011, p. 241), diferentes grupos socioculturais conquistaram maior presença nos cenários públicos em nosso país, ampliando a visibilidade de questões que denunciam desigualdades, injustiças e discriminação, “reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural”.

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241)

Na produção da vida cotidiana e nos diversos espaços de pertencimentos a dimensão cultural tem marcado presença em discursos e políticas curriculares. As considerações de Hall (1997, p. 21) examinam a questão da “centralidade da cultura nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades.”

No entanto, como alerta Moreira (2002), admitir a importância da cultura, tanto na estrutura empírica da sociedade como na teorização social, não implica reduzir tudo à cultura. Implica, sim, considerar que em toda prática social se encontram envolvidas questões de significados (HALL, 1997). Questões essas que ganham complexidade à medida que estamos imersos na diversidade cultural em contextos sociais que, paradoxalmente, tendem à homogeneização, padronização e aviltamento de grupos e práticas culturais.

Taylor (1993) defende o contexto multicultural associado à necessidade de uma política legítima de reconhecimento público das diferenças, por parte das instituições públicas. O autor sustenta a ideia de que em sociedades multiculturais o reconhecimento igualitário requer direitos e autorizações específicas para grupos

cuja cultura se encontra limitada. Nos contextos multiculturais determinados grupos possuem pautas específicas, necessitam, portanto, de políticas públicas e ações efetivas que possam dar visibilidade e voz às diferenças que constituem as identidades individuais e coletivas. É no contexto de pautas culturais e sociais plurais que se situa o multiculturalismo enquanto teoria de caráter normativo, uma vez que se apresenta como “proposta de solução para os problemas provenientes da convivência entre as pessoas e os diferentes grupos culturais que buscam na coexistência conjunta, manter suas pautas culturais e sociais num mesmo território” (SILVA, 2006, p. 314).

Para Hall (2003, p. 52), o “termo multiculturalismo refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”. No campo educacional, tal como nos informam Canen e Xavier (2011, p. 642):

O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (Candau, 2008a, b, c; Canen, 2008; Canen; Santos, 2009; Moreira; Câmara, 2008). Nesse sentido, trabalhos nessa perspectiva têm apontado a relevância da educação para o desafio a preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião e outros, rumo a uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais.

Em sociedades plurais a diversidade cultural é marcada por relações de poder. Desse modo, é necessária a compreensão de que o multiculturalismo possui abordagens diferentes, que influenciam de modo diverso a dinâmica das relações e as práticas sociais. As diferentes abordagens serão tratadas ao longo do texto, porém, no contexto da pesquisa, considerou-se o “multiculturalismo interativo ou interculturalidade” descrito por Candau (2008). Essa perspectiva aproxima-se do que ficou conhecido como multiculturalismo crítico:

Ao se aceitar que diferença cultural e poder estão intimamente ligados, há que se rejeitar, como o fazem Stoer e Cortesão (1999), o chamado multiculturalismo benigno. Tal perspectiva restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas. Não inclui, em seu horizonte, o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. O esforço por examiná-las e questioná-las caracteriza o que vem sendo chamado de multiculturalismo crítico. Como incorporar essa segunda perspectiva às propostas e práticas curriculares é certamente questão da qual não se pode nem se deve evadir. (MOREIRA, 2002, p.18)

Silva e Brandin (2008) situam o multiculturalismo como movimento que surge nos Estados Unidos, tanto como movimento social, em defesa das lutas dos grupos culturais de pessoas negras e outros grupos sub-representados, como abordagem curricular, contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar. “O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas por direitos civis.” (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 56).

De acordo com as autoras, os precursores do multiculturalismo foram professores doutores afroamericanos que, por meio de suas obras, trouxeram questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes. “Os estudos propostos procuravam preparar as populações segregadas para exigir igualdade de direitos, estimulando a autoestima desses grupos e apoiando o debate intelectual sobre questões relativas à discriminação e exclusão social” (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 57).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, os ecos do multiculturalismo encontraram ressonância no movimento negro. De modo diverso do ocorrido em território estadunidense, os bancos acadêmicos não aderiram inicialmente ao movimento, o que ocorre somente a partir das décadas de 1980 e 1990. De qualquer modo, no contexto brasileiro, o multiculturalismo tornou-se base teórica que veio fundamentar políticas públicas e leis de combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo, oferecendo sustentação às novas proposições de reconhecimento das diferenças por parte das instituições. É o caso, por exemplo, da Lei 12.711/ 12 (Lei de Cotas) (BRASIL, 2012), e das leis de adequação e melhoria do currículo, como a Lei 10.639/03 (Histórias e culturas africanas e afrobrasileiras) (BRASIL, 2003) e a Lei 11.654/08 (Histórias e culturas indígenas) (BRASIL, 2008).

De acordo com Silva e Brandin (2008), pode-se considerar entre um dos fundamentos do multiculturalismo, a capacidade de levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação, pensando formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

Ao tratar dos sentidos envolvidos no reconhecimento do outro, Moreira (2002) busca as considerações de Santos (2000), no que chamou de conhecimento-emancipação, cuja trajetória dirige-se do colonialismo para a solidariedade:

Para o autor, a solidariedade é uma forma de conhecimento obtida por meio do reconhecimento do outro, que só pode ser conhecido como produtor de conhecimento. Ou seja, conhecer, nesse sentido, é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito. Daí que todo

Autores como Fanon (2008), Taylor (1993) e Nascimento (2003) sugerem que o processo de construção de identidades, tanto individuais como coletivas, está vinculado à necessidade de reconhecimento do outro. A falta desse reconhecimento pode gerar uma noção distorcida ou reduzida de si. É no contexto escolar, portanto, que se apresenta a necessidade de buscar formas de implantação de políticas públicas que almejem a reflexão sobre os discursos que produzem as noções de diferença e igualdade, além do reconhecimento das diferenças existentes entre os indivíduos e grupos culturais que ainda carecem de visibilidade.

Como promover o diálogo intercultural se grupos e culturas inteiras foram historicamente silenciados? É possível promover práticas que permitam a articulação entre os diferentes grupos humanos e a denuncia das omissões e ausências de suas histórias? Para Santos (2001), apesar dos entraves, há possibilidades de superação:

[...] o multiculturalismo emancipatório que buscamos é um multiculturalismo decididamente pós-colonial, neste sentido amplo. Portanto, assente fundamentalmente numa política, **numa tensão dinâmica, mais complexa, entre a política de igualdade e a política da diferença**; isso é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade. Há a idéia de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível econômico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como princípio e como prática. Naturalmente que este princípio não reconheceu a diferença como tal. A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou de diferença sexual, etária e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. (SANTOS, 2001, p. 21, grifo nosso)

É importante ressaltar que o reconhecimento das diferenças e de culturas historicamente silenciadas não deve configurar-se em um isolamento cultural-identitário ou “guetificação”, nos dizeres de Moreira (2002):

Longe de preconizar uma “guetização” de culturas, ou seja, o isolamento de identidades culturais em seus próprios padrões, o multiculturalismo proposto deve atentar para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtoras de cultura e saiam com seus horizontes culturais ampliados. O diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais. (CANEN; MOREIRA, apud MOREIRA, 2002, p.20).

Em oposição às essencializações identitárias, Canen (2007) defende o seguinte argumento:

[...] se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. [...] o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras [...] buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença. (CANEN, 2007, p. 92)

No contexto educacional é preciso considerar as dificuldades no estabelecimento de relações dialógicas, tendo em vista que as diferenças não são reconhecidas. As omissões e ausência da diversidade cultural no currículo e nas práticas pedagógicas não têm sido percebidas ou aceitas como um problema a ser enfrentado.

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. (CANEN, 2007, p. 94)

É neste contexto que, atendendo a antigas reivindicações das diversas entidades do Movimento Negro Brasileiro, em 2003, o Ministério da Educação sancionou a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 em seu Art. 26A. Em 2008 O Art. 26A é alterado pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), atribuindo às escolas públicas e particulares a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas, nas disciplinas do ensino fundamental e médio, sobretudo, nas disciplinas de história, literatura e artes. No que diz respeito à temática relativa aos povos africanos, além da inclusão no currículo oficial, a lei prescreve uma nova abordagem no contexto educacional. A partir da sua compreensão e adequação pedagógica, a orientação é tirar o foco da história de negros e negras apenas no contexto da escravização: o enfoque é a contribuição dos povos negros africanos e de seus descendentes na ciência, no desenvolvimento de tecnologia, na produção do conhecimento, literatura, na arte, na cultura e a

problematização das relações étnico raciais na sociedade brasileira em uma perspectiva histórica.

Como bem pontua Souza (2009), inserir no currículo escolar a história, as culturas, as contribuições e a luta dos negros e negras oriundos da diáspora africana, tende a dar visibilidade às lutas do movimento negro, às políticas públicas de ação afirmativa e a desconstituição da ideia de democracia racial no espaço educativo. A inclusão da história e cultura afrobrasileira no currículo, tendo a diversidade étnico-racial como princípio de ensino, proporciona uma nova dimensão de interpretação e valorização da identidade cultural de povos historicamente marginalizados. Tais considerações assumem importância fundamental ao considerar que o contexto escolar tende a contribuir com a reprodução do racismo, da discriminação e do preconceito, na medida em que as majorias sociais não se veem nessa instituição:

Essa omissão tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas da sua origem, da sua cultura e da sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola. (SILVA, 1995, p. 135)

O universo escolar é o espaço que reúne condições de proporcionar o encontro do indivíduo com o mundo social. Necessita, portanto, criar possibilidades de encontro dos indivíduos com outros indivíduos dialogando nos espaços que habitam. Encontros que permitam a reflexão, a percepção do outro, o reconhecimento das diferenças e dos processos envolvidos nas construções dessas diferenças, em um contexto de relações pautado pela multiplicidade sociocultural e étnico-racial.

3.1 As diferentes abordagens do multiculturalismo e a perspectiva intercultural

A polêmica do multiculturalismo tem suscitado debates importantes entre seus defensores e opositores. Candau (2008) situa essa demanda no fato de as questões multiculturais estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. No contexto brasileiro,

Multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os

relacionados às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais. (CANDAU, 2008, p. 49)

Outra questão levantada pela autora supracitada refere-se à polissemia do termo e as diferentes abordagens, concepções e vertentes que o sustentam, assim como o papel que exerce na dinâmica das relações sociais e das políticas públicas. De qualquer modo, o que precisa ser evitado, de acordo com Candau (2008), são as generalizações e o tratamento superficial sem a distinção das diferentes posições.

Ao tratar das questões suscitadas pelo multiculturalismo é preciso considerar que concepção está sendo adotada e quais sentidos estão materializados nas dinâmicas das relações e nas práticas sociais. Candau (2008) situa, primeiramente, o multiculturalismo em duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra prescritiva.

A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades européias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. (CANDAU, 2008, p. 50)

Já a abordagem prescritiva,

[...] entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros. (CANDAU, 2008, p. 50)

No âmbito dessas abordagens, Candau (2008) distingue e caracteriza três principais perspectivas que estão na base de várias propostas no trato com a diversidade cultural: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

De acordo com Candau (2008), o multiculturalismo assimilacionista parte da constatação de que vivemos numa sociedade multicultural, em que não existe igualdade de oportunidades: há grupos com baixo nível de escolarização e acesso restrito a bens, serviços e direitos fundamentais, enquanto há outros grupos sociais,

em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização, acesso a bens, serviços e garantia de direitos. Nesse contexto, uma política assimilacionista cria mecanismos para favorecer a integração de todos na sociedade a fim de que sejam incorporados à cultura hegemônica. “Um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (MCLAREN, 1997, p 115). Não há, portanto, uma desestabilização das relações de poder, uma vez que, “não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p. 50). Essa perspectiva tem efeitos práticos diretos e bem conhecidos nos processos educacionais:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados [...]. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008, p. 50)

O multiculturalismo diferencialista se contrapõe à assimilação, uma vez que essa termina por negar a diferença. Desse modo, a proposta é enfatizar o reconhecimento da diferença e a garantia de espaços de expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, buscando manter suas matrizes culturais de base. No entanto,

Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações [...]. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. (CANDAU, 2008, p. 51)

A terceira perspectiva trata do multiculturalismo interativo ou interculturalidade. De acordo com Candau (2008), essa perspectiva propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade e apresenta-se como a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas

de igualdade com políticas de identidade. Entre as características que a diferenciam das demais, a autora supracitada aponta:

A promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais; [...] Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural; [...] Está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras; [...] Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. A perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro. (CANDAU, 2008, p. 51)

Candau (2008) afirma que a perspectiva da interculturalidade se aproxima do multiculturalismo crítico proposto por Maclaren (1997). Em suas palavras, o multiculturalismo precisa ser situado a partir de uma agenda política de transformação e resistência, a fim de não se configurar em outra forma de acomodação à ordem social vigente. O multiculturalismo crítico e de resistência

[...] entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. (MACLAREN, 1997, p.123)

No plano educacional “a perspectiva intercultural [...] quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 51). Apresenta-se como um projeto de negociação, de integração das pautas de diferentes grupos socioculturais e, ao mesmo tempo, de enfrentamento das relações de poder assimétricas estabelecidas historicamente.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim

uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Para Canen (2007), o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, além de articular as discussões sobre as relações de poder entre as culturas, denunciando a construção histórica de preconceitos, discriminações e hierarquizações, precisa ser atravessado pela lente dos estudos pós-coloniais¹⁴, no intuito de identificar no plano dos discursos, os modos como essas hierarquizações são construídas:

Isso porque a visão pós-moderna, grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma. [...] Isso significa que, para além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico, a perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo busca ‘descolonizar’ os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina [...]. (CANEN, 2007, p. 94)

Uma das maneiras de enfrentamento da questão no contexto escolar é a problematização do currículo oficial das escolas. A escola, na condição de espaço que difunde as ideologias, ao ignorar a problematização do currículo eurocêntrico contribui para a perpetuação de práticas marginalizadoras ou assimilacionistas. Ao considerar as orientações com base na perspectiva intercultural, o que se propõe também é o olhar decolonial¹⁵ nas práticas curriculares, a fim de possibilitar a desnaturalização das essencializações ocidentais e a inclusão de referências da produção de conhecimento e de formas de conhecer que estão ausentes nos processos de formação escolar. Essas omissões sistemáticas estão ancoradas em

¹⁴ De acordo com Rosevics (1998) “o projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagonista entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha. Dentre as influências que inspiraram os estudos pós-coloniais, Sérgio Costa (2006) destaca três: a formação do discurso social, a partir dos pós-estruturalistas Michael Foucault e Jacques Derrida; a descentralização das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, do pós-modernismo de Jean-François Lyotard; e os estudos culturais britânicos desenvolvidos na Birmingham University’s Center for Contemporary Studies”(ROSEVICS,1998, s/p).

¹⁵ O termo “decolonial” refere-se a uma elaboração cunhada pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 que inseriu na América Latina o debate pós-colonial, no sentido de impulsionar transformações nos campos sociais, epistemológicos, políticos e de produção da vida. Tem relação com o enfrentamento da colonialidade que permanece operando ainda nos dias atuais. Walsh (2009) utiliza o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Assim, quer salientar que a intenção não é apenas superar o momento colonial pelo momento pós-colonial, uma vez que a intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência.

estruturas subjetivas que dominam o imaginário, a produção do conhecimento e são o modo dominante de produção da vida.

3.2 As tensões entre igualdade e diferença

A natureza pluriétnica e pluricultural da nossa sociedade exige que as escolas incluam indivíduos oriundos de grupos socialmente excluídos pelas desigualdades. Nesse contexto, porém, “é inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações” (CURY, 2002, p.247).

Para Cury (2002), a discussão do direito à educação escolar se coloca também como direito à diferença, em que se mesclam as questões de gênero com as de etnia, raça e credo. No entanto, nas palavras de Cury (2002), um tratamento diferenciado se justifica apenas diante de uma situação objetiva, cuja aplicação considere o contexto mais amplo.

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. [...] A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. [...] A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal. (CURY, 2002, p. 255)

O autor defende a igualdade como princípio nas relações e garantia de direitos, sem qualquer distinção, no entanto, reconhece que indivíduos e grupos específicos historicamente aviltados, necessitam de reconhecimento público de suas diferenças, isto é, no plano das instituições, a fim de terem direitos contemplados e a igualdade garantida também como prática. É o caso, por exemplo, da necessidade de leis específicas para que as culturas e histórias africanas, afrobrasileiras e indígenas sejam contempladas nas práticas da educação formal.

No contexto educacional, a relação entre igualdade e diferença precisa ser revisitada sob a perspectiva de inconformidade à naturalização de uma cultura homogeneizada imposta como universal. As diversas práticas culturais, as formas de produção do conhecimento dos diferentes grupos étnicos e as diferenças identitárias, de classe, de gênero, linguísticas, de manifestações religiosas, por

exemplo, não recebem tratamento igualitário nas práticas escolares e nas relações que se estabelecem nos mais variados espaços sociais que ocupam.

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos [...] as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social. (PNUD, 2004, p.1)

Ao tratar da problemática da igualdade e sua relação com os direitos humanos, Candau (2008, p. 46) sugere como elemento fundamental a tensão presente entre igualdade e diferença:

De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos. No entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença.

Para Candau (2008), atualmente, há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação, uma vez que, não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um remeta ao outro.

Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar o que Santos (2006) chama de o novo imperativo transcultural, que no seu entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS apud CANDAU, 2008 p. 49)

Essa perspectiva lança o desafio da superação das desigualdades e o reconhecimento das diferenças culturais. No contexto educacional, esse desafio ganha contorno ainda mais complexo, uma vez que a relação entre igualdade e diferença apresenta-se em polos antagônicos no discurso docente, em que se afirma a igualdade e nega-se a diferença.

No interior da escola básica, no plano do discurso, a igualdade apresenta-se como uma realidade previamente dada e pré-existente nas relações sociais, e não como um princípio a ser considerado na prática pedagógica e nas relações. Neste

contexto ideológico, se “todos somos iguais”, não há razões para tratar das diferenças, uma vez que elas não se fazem presentes.

O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos sobre as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas negros/as e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença. (GOMES, 2010, p. 78)

De modo geral, os professores ainda são pouco sensíveis à heterogeneidade. Esse padrão de pensamento não permite ao docente reconhecer que há grupos humanos, culturas, produções e vivências sociais completamente ignorados nas práticas curriculares e nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Não reconhecem que a diversidade é ignorada em nome de uma cultura “eurocêntrica”¹⁶, estabelecida como universal e que deve ser assimilada pelo conjunto dos estudantes. A dificuldade está na compreensão de que reconhecer as diferenças, que são constitutivas do indivíduo, não nega a igualdade como princípio nas relações e nas práticas, conforme nos esclarece Candau:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011, p. 246)

Essa dificuldade em reconhecer e trabalhar as diferenças foi historicamente construída, inclusive, com a contribuição da educação escolar. Candau (2011), ao buscar as considerações de Ferreiro (2001), apresenta um panorama do modo de vida dominante presentes nas relações, no comportamento e nos discursos:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos,

¹⁶ A utilização do termo “eurocêntrica” relaciona-se com o que pontua Nascimento (1994) ao diferenciar “eurocentrismo” e “etnocentrismo”: o eurocentrismo possui três características fundamentais que o diferenciam do sentido original do etnocentrismo: 1) o eurocentrismo não está associado ou restrito a uma só etnia, uma vez que existem inúmeros grupos étnicos na Europa; 2) como ideologia, o eurocentrismo explora os elementos comuns a muitos grupos e articula uma visão generalizada, a partir de suas referências históricas clássicas: grega e romana; 3) a conjunção violência e falsificação histórica da qual o eurocentrismo fez uso para se impor como referencial universal à humanidade, efetivamente, deu sustentação à ideologia da suposta superioridade física, econômica, religiosa e social dos grupos étnicos europeus perante os outros grupos étnicos.

considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita. (FERREIRO apud CANDAU, 2011, p. 242)

Ferreiro (2001) ainda apresenta uma perspectiva no tratamento da diversidade no cotidiano escolar:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro. (FERREIRO apud CANDAU, 2011, p. 243)

Para Candau (2011), o trabalho com as diferenças culturais constitui o foco do multiculturalismo. As diferenças estão na escola, mas, nem todas se reconhecem nela. Tendo o princípio da igualdade como base, o que se pretende na defesa do reconhecimento da diferença é a promoção de práticas curriculares que considerem os indivíduos em sua diversidade étnica, social e cultural, linguísticas, de gênero, de credo, que ainda não estão adequadamente representados nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas narrativas escolares.

3.3 A política de reconhecimento no combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo

Taylor (1993) lança as bases para a reformulação do conceito de cidadania, no qual “a igualdade está vinculada ao reconhecimento das diferenças, ou seja, de um reconhecimento igualitário pautado no respeito às diferenças identitárias” (SILVA, 2008, p. 317). Na sociedade brasileira é preciso considerar que “a questão da identidade está estruturalmente ligada à essência da dominação racista” (NASCIMENTO, 2003 p.29), levando em consideração os efeitos que mecanismos ideológicos exercem sobre a população negra em relação ao “ideal de ego branco” (NASCIMENTO, 2003, p. 189) historicamente imposto.

Castells (1999) distingue a origem de três formas de construção de identidades, à medida que “a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder.” (CASTELLS, 1999, p. 24): Identidade

legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade a fim de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência, com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostas a elas; Identidade de projetos: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

Faz-se necessário destacar que, para o autor supracitado, nenhuma das formas de construção de identidade pode constituir uma essência ou encerrar um valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico. No entanto, na identidade de projeto, segundo Castells (1999), as pessoas tendem a agrupar-se em organizações comunitárias, criando condições de desenvolver o sentimento de pertença, uma identidade cultural, comunal. Organizações essas, como resultado de processos de mobilização social, em que são defendidos interesses comuns, produzindo novos significados e construção de novas narrativas, que considerem as identidades plurais que constituem os indivíduos em seus espaços de pertencimento.

De acordo com Canen (2007), além das demandas apresentadas, o multiculturalismo pós-colonial tem a própria identidade como objeto de análise, uma vez que “analisa criticamente os discursos que ‘fabricam’ essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural” (CANEN, 2007, p. 95). O teórico pós-colonial Stuart Hall (Hall, 2003) e autores como Canen (2007) e Santos (2001), chamam a atenção para o fato de não haver tipos identitários puros, estáticos, unos e indivisíveis. Em suas análises, a identidade se constitui em processos de hibridização, de movimentação e articulações entre espaços de pertencimento cultural, social, linguístico, religioso, coletivo, entrecosques de culturas, resultado de formações históricas e repertórios diversos. “Por exemplo, somos mulheres, negras, ocidentais e afrodescendentes. Em certas ocasiões, a marca identitária negra pode prevalecer (ASSIS; CANEN, 2004), [...] mas em outras é a de gênero, e assim por diante” (CANEN, 2007, p. 95). Nos dizeres de Hall (2003, p. 433), por resultar de processos históricos e repertórios culturais específicos, “ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade”. Ao tratar da constituição das identidades

culturais nas comunidades nacionais Hall (2006, p.49) contesta as essencializações observando que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”.

Cabe, portanto, evidenciar como a prática pedagógica vem participando dessa construção no contexto brasileiro, marcado pela multiplicidade étnica e as representações sociais direcionadas aos diferentes grupos humanos. Para Chartier (1990, p.17), “as representações sociais são práticas culturais, estratégias para pensar a realidade e construí-la.”

[...] As representações sociais não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1991, p. 17)

As representações sociais, como construções históricas, dão sustentação às imagens negativas ou positivas em relação a diferentes grupos étnicos e sociais. No caso da população negra, essas representações materializam-se em atos cotidianos que determinam o lugar que negros e negras “devem” ocupar na hierarquia social. O modo de operação do racismo no contexto brasileiro é um dos mecanismos responsáveis pela incapacidade das instituições de reconhecer seus efeitos e atuar em seu combate.

O racismo considerado ingênuo, porém letal para os negros, é o racismo diário e difuso do cidadão - qualquer um de nós, professores - cujo crime é, pelo menos aparentemente, estar desavisado sobre o assunto. É este racismo dos que nos consideramos bem intencionados que constitui o gargalo e escoadouro dos alunos negros, impedindo-os de avançar no sistema educativo, derrubando-os no caminho sem que sequer possam apontar aquilo que os prejudica. [...] Sua ação é silenciosa, mas suas consequências falam alto nos números que as pesquisas recolhem, e podem ser na ausência de pessoas negras em profissões de prestígio e nos espaços de decisão (SEGATTO, 2004, p. 65)

Mecanismos sutis de caráter psicológico e ideológico estão envolvidos na inércia e no impasse que dificultam os debates e as ações sobre o tema, denunciando problemas graves no processo educacional do país. Como indaga Munanga (1996), “se considerarmos o racismo *sui generis* do Brasil, como podemos lutar oficialmente, mobilizando governos e poderes políticos instituídos contra um racismo silenciado pela ideologia da democracia racial?” (MUNANGA, 1996, p. 79).

É possível que o tratamento adequado das demandas que envolvem a diversidade étnico-racial e cultural, promoveria melhorias nas relações estabelecidas no ambiente escolar: por meio do fortalecimento da autoestima da criança e do jovem negros e negras, nas reflexões relativas às categorias de pertencimento e no enfrentamento de práticas de caráter preconceituoso e discriminatório. A necessidade de pesquisar e explorar o tema da cultura e da história africanas e afrobrasileiras, nas disciplinas do ensino fundamental e médio, tem por objetivo tirar o foco da história dos povos negros apenas no contexto da escravização.

É imprescindível que outras histórias dos povos negros também sejam contadas em nossas escolas. O fato de estudantes negros e negras conhecerem a história de seus antepassados, de verem-se retratados e reconhecidos nos conteúdos programáticos das disciplinas escolares, pode contribuir com uma formação que fortaleça sua autoestima e lhes ofereça condições de romper com o silêncio imposto simbolicamente. Uma educação voltada para a diversidade participa igualmente da formação da criança e do jovem não-negros, desnaturalizando a ideologia de superioridade, uma vez que possibilita o reconhecimento de outros povos, e não apenas os europeus, como protagonistas na produção do conhecimento universal.

4 A ARMADILHA CONCEITUAL: A IDEIA DE RAÇA COMO CATEGORIA MENTAL DA MODERNIDADE

As reflexões relativas às demandas de combate ao preconceito e à discriminação com fundamento racial remetem-nos à ideia de raça¹⁷ e suas implicações, tanto no contexto de constituição da América, quanto nas relações cotidianas estabelecidas no contexto brasileiro. Quijano (2005) situa a ideia de raça como uma categoria mental da modernidade¹⁸. Em sua tese, a classificação social da população de acordo com a ideia de raça constitui um dos eixos fundamentais do padrão de poder do capitalismo colonial/moderno eurocêntrico.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Nos dizeres de Quijano (2005), a ideia de superioridade foi assumida pelos conquistadores e tornou-se o pilar fundamental das relações de dominação que o processo de conquista exigia. Na América, a outra face desse padrão de poder “é a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117). Para o autor, as relações sociais que se estabeleceram fundadas nessa ideia, produziram na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Por essa razão, em sua análise, a ideia de raça, em seu sentido moderno, constituiu-se historicamente a partir da América, em função dos papéis sociais que dominadores e dominados passaram a assumir frente ao padrão de dominação que se impunha. Portanto, “na América, a ideia de raça foi uma

¹⁷ De acordo com Munanga (2003), o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que nela se estabelecem. “Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico” (MUNAGA, 2003, p. 3).

¹⁸ Para Mignolo (2013, s/p) “a modernidade não é um período histórico, mas a autonarração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo” (Entrevista IHU – ONLINE – disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431>).

maneira de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para autores como Fonseca (2012), o processo de inferiorização dos povos africanos teve início muito antes do período de escravização dessa população no Brasil. Esse processo contou ainda com o aval da Ciência da Igreja Católica:

Nos textos bíblicos e nas interpretações dos teólogos encontram-se várias referências depreciativas a essa população. A Bíblia é dividida em dois Testamentos: o Antigo e o Novo. O primeiro é escrito basicamente em hebraico, imputando aos africanos o termo Cuch. O segundo é escrito em grego, designando os africanos e todo o continente com a palavra Etiópia. [...] o termo etíope vem de ‘aitér’ que significa ar que queima, perto do sol. ‘Aitiops’ é aquele que vive nesses ares queimados. Evidente que a palavra foi criada a partir do ponto de vista dos povos de clima mais frio e pele mais clara, e já contém um tom pejorativo, como aparece nos textos de Homero (Ilíada 1, 423-7 e Odisséia 1, 21-3) em que os etíopes são relacionados com a ideia de relaxamento moral, ociosidade, falta de seriedade e senso de festividade. (OLIVEIRA apud FONSECA, 2012 p.89)

Como aponta Fonseca (2012) a Igreja Católica, atenta aos seus próprios interesses, acabou por legitimar e dar sua benção ao processo de escravização dos povos africanos, embasada por leituras teológicas:

Em 8/1/1454, o Papa Nicolau V assinou a Bula Romanus Pontifex e tornou os portugueses donos exclusivos do aprisionamento, tráfico e comércio de africanos. Os Papas Calixto III e Sixto IV, em 1456 e 1481, ratificaram essa bula, antes da expansão ultramarina de Portugal e Espanha. A Igreja Católica justificava a escravização dos africanos com um discurso humanista e missionário baseado na salvação das almas, já que a cor e o corpo estavam mergulhados na perdição das trevas a partir da maldição de Cam. (FONSECA, 2012, p.89)

A Ciência, por sua vez, também contribuiu com a construção de uma mentalidade em torno da inferioridade dos povos negros e de seus descendentes:

Muitos iluministas eram defensores da tese de que os ‘negros’ faziam parte de uma ‘raça inferior’, que estava ainda no primeiro estágio da evolução humana. León Poliakov (1974) salienta que, apesar de algumas discordâncias teóricas, tais como a que desenvolve John Ray ao dizer que não existe diferença entre ‘brancos’ e ‘negros’, pois eles fazem parte da mesma espécie – [...] o que se constata é a imensa quantidade de discursos científicos que visam demonstrar a inferioridade genética e intelectual dos africanos e seus descendentes. (FONSECA, 2012, p.89)

Em “Discurso sobre o Colonialismo” Césaire (1978) denuncia o padrão de pensamento antropológico, sociológico psicológico, teológico e literário europeu, forjado na perspectiva do colonialismo, justificando a colonização diante do discurso de desqualificação dos povos não-europeus, especialmente dos povos africanos. E,

nesse sentido, sua denúncia não se limita aos que desenvolveram a sanha pela expansão do poder administrativo-jurídico e econômico: ao citar trecho dos escritos do poeta e escritor francês Jules Romains, Cesaire (1978) evidencia a dimensão da “autonarrativa europeia” que, conforme Mignolo (2005), colocava a si mesma como centro do mundo, os únicos dotados de capacidade criadora e o seu modo de criação como universais: “[...] A raça negra não deu ainda, nem nunca dará um Einstein, um Stravinsky, um Gershwin” (CESAIRE, 1978, p.35).

Ideologias historicamente construídas criaram e sustentam a base discriminatória, preconceituosa e marginalizadora dos indivíduos social e racialmente identificados como negros e negras. No entanto, como afirma Barros (2016, p. 21), o racismo não surge apenas como um fenômeno psíquico, pois, é também mecanismo fundante de um sistema ideológico de dominação e estruturação das relações poder, articulado no plano da exploração econômica:

[...] o regime de escravidão é um regime agroexportador, estruturado em um nível de exploração econômica mundial para estruturar o capitalismo moderno. Então, foi um modo de produção econômica que teve como população-alvo, a população africana. [...] Para justificar esse sistema de exploração econômica que serviu de acumulação primitiva do capitalismo moderno – era preciso justificar a dominação específica de um povo, de uma população: a população negra. E isto foi feito através do racismo, um sistema ideológico de dominação e justificação, estruturado nos campos jurídicos e políticos para garantir a dominação, exploração e espoliação da população negra.

A ideia de raça é ideologicamente engendrada no seio desse processo de dominação como forma de “naturalização das relações coloniais entre europeus e não-europeus” (QUIJANO, 2005, p. 118). Ao tratar da origem da ideia de raça, Munanga (2003) faz um rápido resgate histórico de como o conceito, utilizado inicialmente nas ciências naturais, foi apropriado com fins ideológicos, desencadeando um esquema de hierarquização dos diferentes grupos humanos e abrindo caminho para o racismo. A ideia de raça foi primeiramente usada na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais, passando efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais nos séculos XVI-XVII na França. No século XVIII, os filósofos iluministas, ao contestar o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja, recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade para buscar uma explicação baseada na razão e na história cumulativa e linear. Neste contexto, laçam mão do

conceito de raça, já existente nas ciências naturais, para nomear outros grupos humanos como raças diferentes. Nos dizeres de Munanga (2003, s/p),

[...] a variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

Ainda de acordo com Munanga (2003), no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental entre as chamadas raças. Por essa razão, a espécie humana ficou dividida em três raças: negra, amarela e branca, cuja carga simbólica resiste até hoje no imaginário coletivo. No século XIX, com o intuito de aperfeiçoar a classificação, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial. No século XX, o aperfeiçoamento da pesquisa genética e o cruzamento de todos os critérios possíveis (cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. Nas pesquisas comparativas concluiu-se que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes:

[...] combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica, os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim, apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Em outras palavras, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003, s/p)

Desde que a Ciência anunciou a inadequação da classificação da humanidade em raças, os discursos mais otimistas declaram não haver razões para a discriminação, uma vez que, biologicamente, seríamos iguais. No entanto, o conceito de raça, os sentidos que ele produz e suas manifestações apresentam maior complexidade, especialmente no contexto brasileiro. Na produção da vida social e das relações humanas a noção de raça que hierarquizou grupos humanos diferentes ainda não foi superada. Como afirma Munanga (2003), a inexistência de raças no sentido biológico não é suficiente para desfazer as categorias mentais que sustentam o racismo, uma vez que o racista não precisa do conceito biológico para operar o racismo no Brasil.

Para o antropólogo Velho (2007), no contexto brasileiro, raça é um conceito de caráter muito mais social do que biológico. Sendo assim, o conceito de raça é parte das representações sociais e ideológicas. Na defesa das políticas de ações afirmativas, o autor afirma que, de alguma maneira, somos obrigados a entrar na linguagem daquilo que estamos querendo combater, ou seja, a ideia de raça. Ainda que a Ciência do século XX determine que não faz sentido considerar a raça para tratar de seres humanos, de acordo com Velho (2007), o termo pode ser usado como um conceito social, enquanto houver situações discriminatórias contra os indivíduos socialmente identificados como negros. Em outras palavras, para atuar no combate ao racismo e fortalecer a luta antirracista, é preciso compreender que a ideia de raça é uma realidade presente e entranhada no imaginário social, determinando a produção da vida no cotidiano das pessoas.

Segatto (2005) afirma que, por se tratar de um signo/símbolo, o conceito de raça adquire sentido dentro do contexto no qual está inserido. Sua tese explica o fato do conceito de raça ter um sentido no Brasil e outro nos Estados Unidos da América, por exemplo, onde, de acordo com Bastide (1971), vigora outra definição sociológica do que é ser negro. Isso ocorre pelo fato de, conforme as considerações de Munanga (2008), a “classificação racial” no Brasil ser de marca (fenótipo) e não de origem (genótipo) como nos Estados Unidos. Nesse contexto, o mestiço que se aproxima fenotipicamente das características de pessoas brancas, por vezes, é considerado branco pela sociedade brasileira.

A sociedade estadunidense reuniu em um mesmo grupo social as identidades mestiças e negras. Essa realidade, certamente, favoreceu a noção de pertença, a reunião de esforços na luta pela conquista e manutenção de direitos, a visibilidade e inserção do “signo negro” em todas as camadas sociais. No Brasil, o processo de construção identitária coletiva não se deu na organização, tampouco no discurso, pois, de acordo com Munanga (2008), a “ideologia, caracterizada, entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado ‘a união faz a força’ ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos.” (MUNANGA, 2008, p.15).

No contexto brasileiro, de acordo com Bastide e Fernandes (1971) a cor age de duas maneiras: como estigma racial e como símbolo de um status social inferior. Nesse contexto, quanto mais negros e negras se aproximam dos não-negros pelas características físicas, maiores são as suas possibilidades de ascensão social. No entanto, quanto mais acentuado for o tom de pele, há um lugar social subalternizado

previamente determinado. As análises de Hasenbalg e Silva (1988; 1998), sugerem que os negros e negras experimentam uma constante desvantagem na conversão de sua educação formal em posições ocupacionais, sinalizando a existência de processos de discriminação racial no mercado de trabalho. E mesmo os indivíduos negros que conseguem romper as estruturas e ascender socialmente deparam-se com barreiras ainda maiores, por ocuparem espaços sociais historicamente destinados aos brancos.

As pessoas de cor preta e parda no Brasil sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que as dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas. (HASENBALG, 1998, p. 3)

Autores como Hasenbalg e Silva (1988; 1998), que analisam as demandas de mobilidade social, chamam a atenção para o fato de que a condição social dos negros e negras no Brasil não pode ser avaliada apenas pela questão de classe, uma vez que os efeitos da discriminação que afetam as pessoas negras evidenciam suas implicações raciais. Seus estudos enfatizam

[...] a funcionalidade da discriminação racial como instrumento de desqualificação de grupos sociais no processo de competição por benefícios simbólicos e materiais, resultando em vantagens para o grupo branco em relação aos grupos não-brancos (pretos e pardos) na disputa por esses benefícios. (HASENBALG; SILVA, 1998, p. 2)

Nas relações que se estabeleceram no contexto brasileiro, qualquer que seja a classe social, são as pessoas racialmente identificadas como negras que sofrem sistematicamente os efeitos da discriminação. O fato é que não existe apenas uma ideologia de classe, estão presentes também a ideologia racial e a ideologia de gênero determinando a produção da vida no cotidiano das pessoas¹⁹.

¹⁹ “No Brasil a população negra tem rendimentos menores do que a branca em todas as situações que envolvem rendimentos auferidos via ocupação ou seguridade social, sem incluir os ganhos de capital. Em 2012, o valor obtido pelos negros nunca foi superior a 62,9% do que é pago aos brancos, como é o caso dos que têm rendimentos provenientes de uma única ocupação. Nas demais situações, a razão entre os rendimentos é ainda menor, sendo mais desfavorável aos negros (37,7%) quando recebem rendimentos somados da seguridade e da ocupação. [...] Houve redução da desigualdade racial no acesso a melhores ocupações, com sensível aumento de renda. Contudo, as características da ocupação e da remuneração ainda são, indiscutivelmente, a arena na qual os negros encontram as maiores desvantagens, refletindo os efeitos do racismo e da discriminação nas condições de inserção. Os negros ainda ocupam posições mais precárias, recebem remunerações menores e são mais afetados pela desocupação.” (IPEA, 2014, p. 26).

A pesquisadora e psicóloga Lia Vainer Schucman, que buscou analisar as representações sociais acerca da ideia de raça em São Paulo, destaca em entrevista realizada por Arantes (2015), o ponto marcante de sua pesquisa, evidenciando as manifestações do racismo estrutural no cotidiano das pessoas, perpassando as questões de classe social:

Entrevistei desde “quatrocentões” que ainda vivem da renda de suas fazendas, isto é, que ainda vivem do que seus antepassados ganharam com a escravidão, até mendigos da Praça da Sé. Ao entrevistar pessoas tão diferentes, mas todas brancas, minha intenção era saber se havia uma característica própria da branquitude, algo capaz de perpassar as classes sociais. Um mendigo de rua me disse algo muito forte. Quando perguntei “O que é ser branco, para você?”, ele me respondeu: “Eu posso entrar no banheiro do shopping e meu colega preto não”. Isso foi muito impactante: na extrema pobreza, a condição de ser branco ainda lhe dava um privilégio. (ARANTES, 2015, s/p)

Schucman (2010) enfatiza que os estudos brasileiros sobre relações raciais evidenciam que as desigualdades sociais podem ser agrupadas em dois únicos grupos: brancos e “não brancos”. De modo que, os acessos às oportunidades sociais obedecem a uma lógica hierárquica bipolar. Contrapondo a ideia de que o preconceito no Brasil está atrelado apenas à classe social a autora aponta:

[...] os estudos que isolaram estatisticamente os fatores ligados à classe (escolaridade, formação profissional, etc.) e mostraram que há desigualdades sociais que permanecem e, portanto só podem ser explicadas quando se introduz o par branco e não branco. Neste caso, não se trata de recolocar a raça em parâmetros biológicos, mas sim da referência à mesma como construções sociais que funcionam como mecanismo de privilégios, demarcação e hierarquização de grupos. (SCHUCMAN, 2010, p. 47)

Apoiada nos estudos de Hasenbalg (1979), Schucman (2010) situa a condição do negro no contexto brasileiro como um problema social atual, produto de injustiças históricas estruturadas no passado escravocrata:

O autor demonstra que a raça é componente importante nas estruturas sociais, ou seja, a exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração do povo negro, e esse processo resultou nas desigualdades da população negra. Os negros foram, ao longo do tempo, explorados economicamente e essa exploração foi praticada por classes ou frações de classes dominantes brancas. Para o autor, a abertura da estrutura social em direção à mobilidade está diretamente ligada à cor da pele, e nesse âmbito a raça constitui um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho. Ainda sobre mobilidades social e status, Hasenbalg (1979) demonstra como, através de mecanismos racistas, negros nascidos na mesma condição social que brancos têm menores possibilidades de

ascensão social, além de sofrerem uma desvantagem competitiva em todas as fases da sequência de transmissão de status. (SCHUCMAN, 2010, p. 47)

Nas análises de Schucman (2010), as pessoas socialmente identificadas como brancas e as pessoas socialmente identificadas como negras são, cotidianamente, racializadas no processo relacional. De modo que “a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente” (SCHUCMAN, 2010, p. 48). Nessas condições, a autora defende o uso da categoria raça “tanto para a implementação de políticas públicas quanto para o reconhecimento positivo da população negra brasileira, pois, se esta população é discriminada através da categoria raça [...] esta mesma categoria é a única capaz de unificá-los” (SCHUCMAN, 2010, p. 48).

Definir quem são os negros e o que é ser negro é o ponto nodal que está no bojo das discussões contemporâneas sobre negritude e políticas públicas. Assim, as categorias sociológicas e antropológicas como etnia, raça, cor e classe se entrecruzam para possibilitar uma compreensão do que é ser negro e, portanto, também de quem são os brancos. Atualmente, “ser negro” possui múltiplas conceituações e modos de identificação pelos próprios sujeitos negros, que podem reivindicar a identidade negra tanto pelo viés de uma valorização da afro-descendência, quanto por uma produção cultural de etnicidade ligada à ideia de diáspora africana, e também politicamente através da luta anti-racista (que necessariamente se articula através da categoria sociológica raça), entre outros diversos sentidos produzidos por cada sujeito. (SCHUCMAN, 2010, p. 49)

Ainda que a autora reconheça a intersecção de categorias sociológicas como classe e raça, definindo a condição dos negros e negras na sociedade brasileira, é na categoria raça que deposita a possibilidade de articulação política, no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito e na “construção das vítimas do racismo brasileiro como sujeitos políticos” (SCHUCMAN, 2010, p. 49).

Diante das implicações que a linguagem e os padrões ideológicos apresentam quanto à produção de sentidos e formulação de conceitos, algumas considerações são necessárias ao tratarmos do tema das relações étnico-raciais no que se refere à terminologia. Os apontamentos de Xavier (2010, p. 8) indicam as diferenças semânticas entre os termos discriminação racial, preconceito e racismo:

Preconceito é uma ideia preconcebida; de suspeita de intolerância e aversão a outras raças, credos ou religiões. Essa ideia permanece no imaginário das pessoas mesmo quando o equívoco é comprovado. A discriminação é o ato ou efeito de discriminar, ou seja, de diferenciar. É o tratamento preconceituoso dado a certas categorias sociais e raciais [...] Já o racismo é uma ideologia. Esse conjunto de ideias sustenta que alguns seres humanos são naturalmente superiores a outros. Os racistas pregam a

diferença inata e hereditária, de natureza biológica, psíquica, intelectual e moral de raças e grupos sociais, o que justificaria a escravidão ou genocídio de quem é considerado inferior.

O contexto brasileiro apresenta particularidades que merecem ser consideradas ao tratarmos das relações étnico-raciais. Em nosso país ocorre o que muitos estudiosos chamam de consolidação da ideologia de democracia racial. De acordo com Xavier (2010), a crença de que o Brasil, por conta de processos migratórios e de miscigenação, é uma grande mistura cultural, impede o reconhecimento dos índices alarmantes de desigualdades com fundamento racial. Esse posicionamento afeta diretamente a vida dos socialmente identificados como negros e negras, uma vez que compromete o reconhecimento público das diferenças e minimiza a luta por direitos iguais por grupos historicamente aviltados.

A mentalidade de que nosso país é um paraíso racial harmônico foi historicamente construída com a contribuição de autores importantes. Xavier (2010) aponta dois autores que ajudaram a consolidar a ideia de que não há racismo no Brasil: Gilberto Freyre (1900-1987), autor de *Casa-grande e senzala*; e, Arthur Ramos (1903-1949), autor de *Introdução à antropologia brasileira*. De acordo com Xavier (2010), seus escritos contribuíram para a construção e consolidação de expressões como “democracia racial” e “democracia étnica”.

Nas concepções de Freyre (1933) e Ramos (1934; 1940), segundo Xavier (2010), as características do processo de formação do povo brasileiro, marcado pela mestiçagem, não permitiram que se repetisse no Brasil a experiência do racismo estabelecido por lei, como nos Estados Unidos e na África do Sul. No entanto, esses autores, e outros agentes que colaboraram com essa ideologia, não avaliaram as consequências do racismo entranhado em nossa cultura, ainda não reconhecido pela sociedade e por parte dos intelectuais.

Segato (2005) faz importantes considerações ao denunciar o meio acadêmico como parte responsável na construção do imaginário da harmonia racial no Brasil. Para a autora, há um comprometimento histórico das ciências sociais na construção da imagem hegemônica da nação brasileira como caso de relações raciais bem-sucedidas:

[...] basta dizer que a antropologia brasileira teve como tarefa histórica ao seu cargo a produção de uma narrativa forte da nação que foi constelando em torno de si setores da direita e da esquerda do espectro político em torno de uma retórica nacionalista. O englobamento do negro numa posição subalterna, mas concordante, foi o tema central dessa retórica. (SEGATO, 2005, p. 86)

É Xavier (2010) quem aponta o sociólogo Florestan Fernandes (1965) como um dos primeiros intelectuais a denunciar o mito da democracia racial no Brasil. Em sua obra “A integração do negro na sociedade de classes”, evidenciou que, apesar da miscigenação, as pessoas negras encontram-se em situação de desvantagem em relação aos brancos em todos os principais indicadores econômicos e sociais. São os socialmente identificados como negros e negras que recebem menor remuneração, têm menos acesso a serviços de saúde de qualidade e à educação, vivem nas piores condições de moradia e saneamento básico, além de serem as maiores vítimas de violência física e emocional. As estatísticas mais recentes (IBGE 2010)²⁰ não deixam dúvidas quanto às constatações apontadas por Florestan Fernandes (1965) décadas atrás.

Conforme afirma Quijano (2005), a ideia de raça demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, uma vez que “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 118).

A suposta harmonia racial brasileira oferece suporte ao sistema que reserva a determinados grupos humanos lugares e papéis sociais subalternizados na estrutura perversa de dominação psicológica e econômica. Não são poucas as consequências que a crença na ideologia da democracia racial traz para uma sociedade que clama por democracia e igualdade de direitos. “É necessário que as pesquisas educacionais incorporem a centralidade da raça e do gênero nos estudos sobre a realidade social brasileira” (GOMES, 2010, p. 82). O reconhecimento público das diferenças, no plano das instituições e das relações entre os indivíduos, assim como o enfrentamento das diferenças de oportunidades, requer o entendimento de que a

²⁰ Apesar dos avanços sociais nos últimos anos, a desigualdade racial tem apresentado pouca alteração de acordo com os dados do IBGE 2010: a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por raça/cor, era de 13,7% entre os negros, enquanto para os brancos era de 5,9%; 8,5% da população brasileira é extremamente pobre, sendo 70,8% dela constituída por famílias negras; no rendimento médio do trabalho por raça/cor, os homens brancos recebiam o valor mensal de R\$ 1.817,70; as mulheres brancas, R\$ 1.251,87; os homens negros, R\$ 952,14; e as mulheres negras, R\$ 702,17; segundo estudo de 2012 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na faixa etária de 15 a 24 anos, as jovens mulheres negras expunham os maiores índices de desigualdade, com taxa de desemprego de 25,3%. O número era 12,2% superior ao grupo de jovens homens brancos (13,1%); Mapa da Violência 2012 aponta que as taxas de homicídio para cada 100 mil habitantes entre 1980 e 2010 cresceram de 11,7 para 26,2. Enquanto o número de homicídios de brancos caiu em 27,1% entre 2002 e 2010, entre os negros houve aumento de 19,6% no mesmo período. Se em 2002 morriam proporcionalmente 45,8% mais negros do que brancos, em 2010, o índice chegou a 139%. (BRASIL, 2013).

produção da vida cotidiana ainda hoje é alimentada pela ideia de raça, determinado lugares sociais subalternizados aos diferentes grupos nessa dinâmica.

4.1 A ideologia da igualdade racial e suas implicações educacionais

Por mais de um século a sociedade brasileira insistiu na crença em uma suposta democracia racial, o que possibilitou o desenvolvimento de mecanismos sutis e requintados de discriminação cotidiana. Esses mecanismos produzem, como resultado coletivo, a segregação dos indivíduos pertencentes à população negra, impossibilitando o acesso a inúmeros espaços dentro da sociedade. A ideologia da democracia racial está entranhada no cotidiano escolar. Essa postura faz com que muitos professores não percebam a necessidade de tratar temas que estão na ordem do dia na sociedade: a discriminação racial, o racismo, a necessidade das políticas afirmativas, como as cotas raciais para ingresso no ensino superior e a revisão das práticas curriculares eurocêntricas.

Em inúmeras situações os temas racismo e preconceito racial são encarados como tabus: o que tende a transformar as situações explícitas de racismo em simples mal entendidos, quando não são completamente ignoradas dentro do ambiente escolar. A posição resignada e acomodada de muitos docentes no tratamento da questão favorece a perpetuação da condição dos estudantes negros e negras, que, conforme afirma Xavier (2010), além de abandonarem a escolarização básica sem concluí-la, ainda tem de lidar sozinhos com as questões de pertencimento racial, autoaceitação e autoestima.

Em diagnóstico realizado para compor a presente pesquisa, os dados colhidos na unidade escolar pesquisada no ano de 2014, apontaram indicadores que são ignorados no contexto escolar. Verificou-se, por exemplo, que em uma turma de terceira série do ensino médio apenas um estudante identificou-se como preto. No caso específico dessa escola, apenas um estudante racialmente identificado como preto chegou ao último ano da escolaridade básica. Fato que merece ser considerado no país em que 53,6 % da população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014, é racialmente identificada como negra, reunindo as categorias preto e pardo. Dois cenários são possíveis nesse contexto: os estudantes socialmente identificados como pretos dessa unidade escolar abandonaram a escolarização antes de concluí-la; ou os estudantes pretos e pretas da amostra não se identificam racial e socialmente como pretos ou pretas.

Essa pequena amostra pode ser representativa do que ocorre no sistema educacional brasileiro²¹. Apesar dos discursos e das políticas educacionais orientarem a democratização do ensino, uma parcela considerável dos estudantes negros não está presente nos anos finais da escolarização básica. Situação que fica ainda mais crítica se considerarmos a educação de nível superior.

Inúmeras razões contribuem para a manutenção desse panorama, no entanto, para Xavier (2010) parte delas está relacionada à falta de problematização das questões raciais dentro e fora da escola. Ao omitirem-se do debate e tratamento de questões como as pontuadas acima, o professor e a escola assumem uma postura política. Postura essa que acaba por contribuir com a manutenção do racismo simbólico: que age silenciosamente, mas impõe às pessoas socialmente identificadas como negras o silenciamento e a “reclusão passiva”. Essa omissão não favorece a formação de pessoas capazes de debater o tema das ações afirmativas, como a política de reconhecimento das diferenças, voltada para grupos étnicos historicamente aviltados, ou mesmo de reconhecer que as leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11. 645/08 (BRASIL, 2008) são importantes instrumentos de combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo.

A percepção dos brasileiros em relação às políticas de ação afirmativa, por exemplo, denuncia a necessidade de colocar em prática pautas de discussão e debates sobre o tema. Segato (2005) destaca sete razões possíveis para as reações contrárias que impedem a compreensão da proposta de políticas afirmativas, como o sistema de cotas raciais para negros no Brasil, por exemplo. Entre as razões que apresenta está a falta de reflexão e informação, uma vez que muitas opiniões são proferidas na ignorância dos fatos que sustentam o debate. Em sua análise, o desconhecimento sobre a temática afeta inclusive os setores da sociedade responsáveis pela informação e formação universitária. Para a autora, não há no Brasil uma pauta e prática de discussões sobre igualdade de acesso a direitos gerais e muito menos sobre o racismo.

[...] a falta de esclarecimento, que faz com que, em muitas ocasiões e cenários dos mais variados, às vezes discriminemos, excluamos e até maltratemos por motivos raciais, sem ter qualquer grau de percepção de que estamos incorrendo num ato de racismo. Isso leva a que muitos não tenhamos consciência da necessidade de criar mecanismos de correção

²¹ Os dados do PNAD revelam que, apesar da redução nas desigualdades entre brancos e negros no período de 2001 a 2012, as taxas de escolarização líquida de negros são significativamente inferiores às de brancos nos ensinos médio e superior: Ensino médio – brancos 62,9%, negros 47,2% em 2012; Ensino superior – brancos 22,2%, negros 9,6% em 2012. A frequência líquida mede o percentual de alunos em idade escolar correta para um determinado ciclo sobre o total da população da faixa etária prevista para o ciclo (IPEA, 2014).

para contrapor à tendência espontânea de beneficiar o branco em todos os âmbitos da vida social brasileira. (SEGATO, 2005, p.78)

Segato (2005) denuncia que são inaudíveis o padecimento moral e a insegurança das pessoas negras na sociedade brasileira. Em suas palavras, a população negra não encontra meios expressivos para se manifestar, não possui espaço nem no discurso midiático nem no acadêmico.

“[...] Esse sofrimento, que tem como causa pura e exclusivamente a cor da pele, é particularmente grande precisamente onde menos poderia ser admitido: nos espaços institucionais da esfera pública, dos quais a universidade é uma instância crucial” (SEGATO, 2005, p. 79).

Ao tratar da constituição das mentalidades nas famílias brasileiras, a autora afirma que as famílias “brancas”, com exceção daquelas formadas exclusivamente por imigrantes e seus descendentes não miscigenados, lutaram por diluir e esquecer sua parcela de ancestralidade negra. Mentalidade essa imbricada com as dimensões envolvidas na questão do pertencimento racial e autoaceitação. De acordo com Segato (2005), há razões de resistências às políticas afirmativas de caráter profundamente psicológico, ancoradas no padrão de formação da subjetividade de muitos brasileiros:

A exclusão, entre nós, é uma estrutura profunda de ordem psíquica, cognitiva, ontológica e não meramente socioeconômica. Originária do sistema de exploração escravocrata, logo permaneceu enquistada na ideologia e reproduzida pela cultura do povo brasileiro. As relações sociais próprias da escravidão constituíram-se em matriz de convivência no Brasil, transformaram-se em ‘costume’, numa forma de normalidade. Na sociedade brasileira pós-escravocrata, a suspensão da ordem jurídica que garantia a exclusão na lei foi substituída por uma caução ideológica, o racismo, que passou a ser a norma não-jurídica a garantir a permanência da exclusão das pessoas negras. (SEGATO, 2005, p. 79)

O racismo simbólico, denunciado como caução ideológica do período pós-escravocrata pela autora, desenvolve mecanismo sutis de atuação que servem à manutenção de uma ordem hierárquica e escalonada que acaba por determinar os destinos e a posição que negros e negras devem ocupar na sociedade brasileira. A autora chama a atenção para a importância da percepção de que os excluídos não são produtivos somente no que diz respeito à extração de trabalho mal pago, eles também são produtivos na reprodução da subjetividade das classes dominantes: “Os mecanismos de expurgo voltados para o próprio interior da sociedade nacional e vitimando particularmente os negros são cruciais para a reprodução do modo de ser

e a auto percepção das elites, incluindo a nós mesmos, a elite do saber” (SEGATO, 2005, p. 82).

A escola, como uma das instituições responsáveis por parcela considerável da formação de pessoas, precisa avaliar sua participação nesse processo em meio à multiplicidade étnica e a conhecida omissão da diversidade étnico-racial e cultural em suas práticas curriculares. Mecanismos sutis de caráter psicológico, político e ideológico estão envolvidos na inércia e no silêncio que pautam as ações e impossibilitam a revisão de práticas que desconsideram a diversidade na produção e nas formas de conhecimento.

[...] desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (isto é, para aquelas que conseguirem chegar até a universidade): a quase total inexistência de professoras e professores negros. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizade e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante. (GOMES, 2010, p. 75)

Não é por outra razão que Nascimento (2003) afirma que o silêncio configura-se uma das formas mais eficazes e perversas de operação do racismo no Brasil.

O olhar atento e debruçado de pesquisadores sobre a diversidade das culturas africanas trouxe à tona um passado que a escola não reconhece. Conforme sinaliza Fonseca (2012), essa omissão no processo educacional, além de configurar uma posição política, revela uma história construída, intencionalmente, com o intuito de suprimir as contribuições de inúmeras culturas africanas nas mais diversas áreas de atividade humana. Nas palavras de Ki-Zerbo (2010), há algumas décadas, milhares de pesquisadores, muitos de excepcional mérito, vêm procurando resgatar porções inteiras da antiga fisionomia da África. A cada ano aparecem dezenas de novas publicações cuja ótica é cada vez mais positiva. O autor ainda chama a atenção para o fato de descobertas africanas, por vezes espetaculares, questionarem o significado de certas fases da história da humanidade em seu conjunto. Muitos desses estudos, confirmando, conforme os dizeres de Sodré (2014, p. 17), “a hipótese de um paradigma cognitivo que precede a antiguidade grega”.

Na história do Brasil, transcorrido mais de um século desde a abolição da escravização, negros e negras estão na escola, mas não se veem retratados nela.

Sua história e a de seus antepassados são contadas pelo prisma do branco colonizador. No processo educacional a África, o africano e seus descendentes ainda aparecem na história do Brasil apenas na perspectiva da escravização, da história do sofrimento e da desgraça. A sombra do fracasso ainda ronda e se estabelece na trajetória educacional dos estudantes negros e negras. É preciso reconhecer a centralidade da questão educacional, tanto como criadora de possibilidades, quanto um dos mecanismos de manutenção e adequação dos indivíduos a espaços socialmente determinados.

[...] a literatura sociológica que trata das diferenças socioeconômicas por cor no Brasil aponta para a existência de um processo de cumulação de desvantagens. Neste trabalho constatamos, mais uma vez, a plausibilidade de tal caracterização. Além disso, parece claro que no Brasil de hoje o núcleo das desvantagens que pretos e pardos parecem sofrer se localiza no processo de aquisição educacional. As diferenças nos retornos ocupacionais dos investimentos em educação são relativamente modestas quando comparadas com as diferenças na realização educacional para qualquer que seja o estrato de origem. Diferenças que, como vimos, tendem a crescer conforme aumenta a situação socioeconômica de origem. Assim, a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais em nosso país. (HASENBALG; SILVA, 1998, p. 14)

A manutenção dessa dinâmica silenciosa e perversa ganha contornos sutis com a consolidação da ideologia da democracia racial e a negação de que a ideia de raça ainda estrutura nossas relações, fazendo dos negros e das negras as maiores vítimas da invisibilidade, da exclusão e das narrativas de discriminação.

4.2 O silêncio dos docentes e a ausência do signo negro na escola

Desenvolver mecanismos de acesso dos estudantes às manifestações das práticas sociais e das culturas das quais ele é portador deveria ser o compromisso ético de todo educador em um país pluriétnico. O cenário educacional brasileiro aponta para a necessidade de transformações nas práticas envolvidas na educação escolar, uma vez que exerce papel fundamental nos processos de formação de sujeitos, conforme nos aponta Oliveira (2006, p. 43):

[...] transformações que se fazem necessárias na escola para que este setor social cumpra as suas finalidades, tornando os estudantes sujeitos da sua própria história, com destaque na população negra; para isto, as contribuições da educação, embora não suficientes, são necessárias a fim de que seus usuários, apropriando-se dos conhecimentos sobre os fatores determinantes da sua situação, quer seja material, física, psíquica, emocional, socioeconômica ou particularmente racial, tenham condições de interferir em tais situações, buscando colocá-los a serviço do bem-estar

humano, revertendo o quadro de deserção a que os grupos negros, entre outros foram submetidos.

A diversidade étnico-racial, alçada à condição de princípio de ensino com a entrada em vigor da Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013), torna-se, nos dizeres de Neto (2013), o instrumento filosófico-jurídico da desconstrução do racismo. Na condição de princípio de ensino, deve ser considerado em toda e qualquer prática relacionada à educação formal. O contexto escolar configura-se em ambiente privilegiado na possibilidade de debates e reflexões acerca da dinâmica das relações sociais em uma sociedade multicultural e pluriétnica, se o processo de educação escolar tornar-se condição básica de formação de sujeitos capazes de analisar criticamente a dinâmica social.

No interior das escolas, a prática pedagógica precisa primar pelo desenvolvimento de ações efetivas na abordagem da dinâmica da diversidade étnica e cultural, contextualizando-a e problematizando-a no processo de escolarização, de modo a propiciar aos educandos uma formação que lhes ofereça repertório para uma atuação crítica em debates e participações importantes em nossa sociedade.

A habilidade e compreensão no trato das diferenças de personalidade, identidade, idade, gênero, raça, e cultura é um componente do ser educador/a, profissional da formação humana. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa. (GOMES, 2010, p. 80)

O processo educacional, desde os iniciais, pode contribuir de modo a formar pessoas em um contexto que aponta a necessidade de reformulações de padrões ideológicos. O desafio que se propõe a uma escola verdadeiramente inclusiva está relacionado ao papel da dimensão sociocultural da educação em uma sociedade altamente miscigenada e desigual: “impor novos padrões de ensino, a fim de se tornar relevante na formação de cidadãos à medida que se define uma escola necessariamente plural” (LEMES, 2013, p.87).

A natureza pluricultural da sociedade brasileira exige que as escolas incluam indivíduos oriundos de práticas socioculturais distintas. O equacionamento das questões que essa realidade impõe à prática docente pede muito além da presença física do educador, uma vez que exige articulações com processos de integração voltados para os princípios de respeito ao ser humano, reconhecimento das diferenças e do outro. Para a escola torna-se “absolutamente necessário conhecer as novas demandas da sociedade e das culturas, tanto para que se tenha o seu

entendimento, como para que se posicione criticamente frente a elas” (LEMES, 2013, p.89).

A escola é o terreno fértil para promover encontros, especialmente, com outros indivíduos, suas culturas e o que carregam consigo de seus espaços de pertencimento. São esses encontros, intermediados pela escola e pelo professor, que devem fomentar a reflexão e a percepção do outro na perspectiva de reconhecimento das diferenças.

Podemos acreditar que a escola pode ser um espaço de crescimento, onde a educação desempenhe seu papel de uma forma democrática e humanizadora, sem ser arbitrária. E os educadores construam relações mais sólidas sem serem normatizadores, podendo com os alunos construir alternativas, primeiro como reflexões e, depois, como elaboração de propostas para enfrentar os problemas e questões que a realidade escolar nos coloca. [...] mais do que garantir um processo de subjetivação devemos abrir caminhos para a intersubjetivação. (CARVALHO; COLOMBANI, 2010, P.71)

A prática docente que se compromete eticamente com a formação de cidadãos, ao problematizar o ensino de história do Brasil nos aspectos referentes às culturas africanas, afrobrasileira e indígenas, se afina com os preceitos legais, à medida que admite a relevância de considerar outras histórias das populações negras e indígenas em nossas escolas. Fonseca (2012) retoma a temática apontando elementos de histórias sistematicamente omitidas. São essas oclusões que perpetuam o desconhecimento e formam as bases históricas e culturais dos processos discriminatórios e de exclusão.

Para Fonseca (2012), a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é uma resposta à urgente necessidade levar à comunidade escolar o passado e o presente dos povos africanos e afrobrasileiros. De acordo com o autor, a ausência desses conteúdos no currículo programático configura um posicionamento político, ideológico e arbitrário. A omissão das histórias dos povos africanos e seus descendentes do currículo tem relação direta com mecanismos ideológicos de estigmatização da população africana e afrobrasileira. Ideologias fundamentadas na negação do outro, foram mantidas pelas academias científicas ocidentais e pelas instituições judaico-cristãs, formando padrões de pensamento e crenças excludentes dos povos africanos e seus descendentes.

A África, os povos africanos e seus descendentes são personagens centrais de histórias que merecem estudo, apreciação e valorização nos espaços escolares. No entanto, segundo Fonseca (2012), os esforços no sentido de romper esse

processo de negligência, com palestras, cursos de formação e seminários, são ainda pequenos, não atingindo satisfatoriamente as salas de aulas das escolas brasileiras. O autor denuncia a existência de entraves diretamente relacionados à ausência da temática nas salas de aula:

[...] a falta de interesse do meio acadêmico na pesquisa e estudos sobre o assunto, pois um número reduzido de professores universitários se interessa pela temática; o desconhecimento da história e culturas africanas e afro-brasileiras pelos professores do ensino fundamental e médio; a falta de um processo de formação pelas faculdades de pedagogia, de letras e das licenciaturas a fim de alcançar os professores da educação básica; e, o número reduzido de núcleos de estudos afro-brasileiros em condições técnicas e acadêmicas de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da educação do ensino fundamental e médio nas escolas do país. (FONSECA, 2012, p. 109)

O silêncio dos docentes evidencia as dificuldades reais, percebidas ou não, na abordagem e no tratamento dado às questões relativas à diversidade étnica no debate dentro das escolas públicas. A existência de entraves de ordem prática, aliada à crença na ideologia da democracia racial, cria empecilhos na atuação de professores das escolas de educação básica, dificultando o interesse pelo estudo e o desenvolvimento de práticas que abordem adequadamente a temática. Nos dizeres de Fonseca (2012), publicações e debates que seguiram com o protagonismo da população negra não chegaram adequadamente nas escolas, e pouco influenciaram os intelectuais. Nessas condições, ainda não afetaram positivamente os currículos e os conteúdos programáticos dos cursos de história na maioria das universidades brasileiras.

A estrutura ideológica própria do colonialismo incorporou a heterogeneidade das histórias e culturas ao universo europeu, criando uma única configuração cultural, intelectual e de produção do conhecimento a ser reconhecida e valorizada. O currículo materializado nas escolas continua centrado em uma visão eurocêntrica de mundo, reduzindo a diversidade cultural a um único paradigma. O resultado disso é a exclusão de grande parte das culturas humanas do currículo escolar, e, quando muito, são tratadas como algo exótico e estranho à “normalidade” em um binarismo hierárquico: “Nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 21).

Na escolarização básica a prática pedagógica continua contribuindo com a manutenção de uma cultura escolar que perpetua a imagem do fracasso que ronda os estudantes negros. A construção identitária da criança e do jovem negros e negras sofre prejuízos ao ser associada a uma história de sofrimento apenas. São isoladas as situações em que os estudantes têm contato com a arte africana, a riqueza de seus contos e diversidade de suas culturas, com a contribuição dos povos africanos no desenvolvimento de tecnologias e conhecimentos para a humanidade, ou mesmo com as histórias de resistência e luta dos trabalhadores negros escravizados. É como afirma o historiador Silva (2015, s/p), os “descendentes precisam saber que história da África é tão bonita quanto à da Grécia”.

Temos de estudar o continente africano não como um capítulo à parte, um gueto. A história da África está incorporada à história do mundo, porque ela foi parte e é parte da história do mundo. Que a história do negro no Brasil não seja isolada, como se o negro tivesse sido um marginal. O negro foi essencial na formação do Brasil. (SILVA, 2015, s/p)

Essas e outras histórias dos povos negros contadas, pesquisadas e exploradas no interior das salas de aula, podem proporcionar o acesso a categorias de pertencimento e fortalecer a autoestima da criança e do jovem negro. Podendo atuar, inclusive, nos processos de formação dos estudantes não-negros, à medida que possibilitaria o reconhecimento e a valorização das diferenças e contribuição dos diferentes povos na produção do conhecimento nas mais diversas áreas de atividade humana. Nessas condições, a abordagem inclusiva e intercultural torna um dos mecanismos de combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo.

A ausência desses conteúdos perpetua a marginalização, naturalizando a discriminação e a violência simbólica no interior das escolas e da sociedade. Para Fonseca (2012), a falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre as histórias dos povos africanos e suas culturas, aliada à dificuldade em lidar com a diversidade, auxilia a incompreensão do patrimônio cultural dos afrobrasileiros no país. A escola, na condição de espaço que difunde as ideologias de classes e de grupos sociais, ao ignorar a problematização do ensino de história com temática negra, contribui para a perpetuação de ideologias e práticas marginalizadoras.

A proposta da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), além de orientar a reflexão que se opõe à história eurocêntrica, prescreve o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo e numa perspectiva positiva. Propõe que as várias áreas do

currículo escolar, em especial História, Arte e Literatura, abordem a história da África no passado e no presente; suas lutas e resistência às formas de dominação; a contribuição do povo negro no desenvolvimento de tecnologias; a diversidade dos povos africanos, suas artes tradicionais, variedade de etnias e culturas; e a contribuição na produção de conhecimento nas diversas áreas de atividade humana. Efetivar essas e outras ações, de modo que a prática pedagógica dos envolvidos no processo de formação resulte em compreensões e significados positivos no tratamento da diversidade étnica, constitui-se o grande desafio da escola e de quem nela atua.

A omissão generalizada diante dessa demanda relaciona-se de modo profundo com mecanismos sutis de manutenção de padrões ideológicos. O desconhecimento, a negação do racismo e as lacunas em nossa história são peças importantes nessa trama que silencia e sonega aos estudantes o conhecimento de suas raízes para além da perspectiva da escravização. A atuação docente e as políticas de governo que ignoram a diversidade étnica têm relação direta com a consolidação da ideologia da democracia racial, além de comprometerem-se com a manutenção de estruturas que determinam o lugar que negros e negras devem ocupar na hierarquia e no imaginário social.

Conforme constata Penna (2014), tanto a obra de Freire (1987) quanto os estudos decoloniais, acrescidos das análises de Apple (1984; 1995) sobre o currículo e sociedade capitalista, denunciam essa relação entre Estado, capital e práticas curriculares nos processos de educação formal: “O que aparece como invasão cultural na obra de Freire (1987) e como colonização do ser na literatura decolonial” (PENNA, 2015, p. 189), tem efeitos práticos nos currículos praticados nas escolas básicas e superiores, no que Apple (1995) denomina de “controle da cultura”, caracterizado pela seletividade do que ensinar e dos valores a legitimar.

5 A COLONIALIDADE²² DO SABER: O CURRÍCULO ESCOLAR E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Na educação básica, entre todas as dificuldades e desafios que consomem o tempo, o pensamento e regulam a prática docente, o maior deles é acolher a diversidade. Esse desafio tem suas raízes na forma como a sociedade organiza-se e como mantém as relações contraditórias entre capital e trabalho, raça e gênero nas políticas educacionais e nas práticas presentes no cotidiano das escolas. Essa imbricação dos processos educacionais com dimensões mais amplas da organização da sociedade capitalista, nem sempre é percebida, tampouco é discutida no ambiente escolar. Há muitas questões no interior da escola, no entanto, os questionamentos permanecem em torno dos métodos, não dos fins, “ignorando a importância da educação como condição prévia para qualquer actividade²³ política” (Apple, 2001, p. 35).

A escola tem sido palco e objeto de discussões: discute-se quase tudo nos cursos de formação inicial e continuada, nas reuniões pedagógicas em conjunto, nas orientações técnicas, nas salas dos professores e nas reuniões de planejamento. Há discussões sobre processos de aprendizagem, processos de ensino, diferentes ritmos, métodos e formas de abordagem e “consumo” dos conteúdos e, eventualmente, até o caráter conteudista dos currículos escolares. Discute-se quase tudo no que diz respeito às formas. Uma única coisa não se discute na escola ou sobre ela: o conteúdo. Esse conteúdo escolar, que em algumas correntes pedagógicas adquiriu a patente de “conhecimento historicamente elaborado”, aparece nas práticas curriculares como entidade sobre a qual não deve pairar qualquer questionamento. A questão central a consumir docentes, técnicos e teóricos da “ensinagem” é como proceder, a fim de que o conteúdo escolar seja absorvido (ou “consumido”) de modo mais rápido e eficaz pelo conjunto de estudantes. Essa centralidade dos métodos nas práticas pedagógicas não se dá

²² Conceito formulado por intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade que, de acordo com Maldonado-Torres (2007), difere de colonialismo, apesar de estarem relacionados: “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 5). As reflexões do grupo posicionam a colonialidade como a face obscura da modernidade.

²³ Manteve-se a grafia original da versão traduzida em português lusitano em: APPLE, Michael Whitman. Educação e Poder. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

sem uma boa dose de intenções: “A ênfase colocada no método tem tido as suas consequências. À medida que aumentava a racionalidade processo/produto, diluía-se a importância da educação, numa primeira e última instância, como um empreendimento político” (APPLE, 2001, p.52).

O fato de toda a base do conhecimento ocidental veiculado nas escolas, das variadas áreas de conhecimento, ter como única origem o continente europeu não causa estranheza. É posto e aceito como um padrão de normalidade, naturalmente dado, darwinisticamente construído. A faceta mais cruel dessa dinâmica foi a redefinição dos padrões culturais a um único paradigma, tendo como pano de fundo a dissolução dos conhecimentos produzidos por outros povos, além da inferiorização dos saberes da cultura popular e suas formas de transmissão. Esse paradigma que estabeleceu hierarquias entre saberes, conhecimentos e culturas se mantém intacto nesse processo que resulta de uma história de dominação, exploração e colonialismo.

Os estudos decoloniais, a partir de Dussel (1995; 2002; 2005), Quijano (1994; 1998; 2002; 2010), Mignolo (1995; 2005), Grosfoguel (2003; 2011), Walsh (2005; 2009), Maldonado-Torres (2008; 2012), Escobare (2009), têm revelado que as relações que se estabeleceram entre colonizadores e colonizados foram muito além das imposições políticas, econômicas e administrativas, uma vez que se mantiveram após a emancipação jurídico-política das colônias e adquiriram permanência com o padrão de poder que emergiu do colonialismo: a colonialidade. Assim,

[...] apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

De acordo com Oliveira e Candau (2010), para os autores do grupo Modernidade/Colonialidade²⁴ as estruturas subjetivas e a colonização

²⁴ Grupo de pesquisa formado, em sua maioria, por intelectuais da América Latina que propõe a construção de um projeto epistemológico, ético e político a partir da crítica à modernidade ocidental eurocêntrica, em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. A colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais dentro do projeto de investigação. Seus principais expoentes são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar. De acordo com Rosevics (1998), os estudos pós-coloniais e decoloniais apresentam diferenças substanciais: “Enquanto os pós-coloniais

epistemológica ainda estão fortemente presentes: “Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 4).

Quijano (2005) propõe o conceito “colonialidade do poder” a essa condição, em que a expressão “faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 6). Todo um complexo legado cultural e histórico é diluído em um conjunto de formas e padrões dominantes de valores. Nesses termos, a colonialidade impõe novas formas de produção de conhecimento, de produção dos saberes e criação do imaginário. Atuando, inclusive, na construção da subjetividade dos indivíduos e na autoimagem que os povos colonizados têm de si e de sua cultura, uma vez que passam a ser seduzidos e formatados pelos valores e padrões essencializados eurocêntricos. Nos dizeres de Fanon (2008), “Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, p. 34, 2008).

Na crítica à modernidade e sua autonarrativa hegemônica, Santos (2007) afirma que “o pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2007, p. 72), que estruturam a realidade social produzindo subumanidade e invisibilidades. Ocultando, inclusive, os mecanismos que estruturam essas distinções. Para o autor, a subumanização é tão presente atualmente quanto no período colonial:

A humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal (e essa negação fundamental permite, por um lado, que tudo o que é possível se transforme na possibilidade de tudo e, por outro, que a criatividade do pensamento abissal banalize facilmente o preço da sua destrutividade).

se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura. [...] É neste sentido que surge a crítica decolonial, trazendo a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones, na maior parte de origem ocidental. Como aponta Grosfoguel, é preciso decolonizar não apenas os estudos subalternos como também os pós-coloniais” (ROSEVICS, 1998, s/p). De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2006), “elas têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o norte e o sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo” (SOUSA SANTOS apud MOTA NETO, 2013, p. 31).

Meu argumento é que essa realidade é tão verdadeira hoje quanto era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. (SANTOS, 2007, p. 76)

Santos (2007) ainda destaca as bases institucionais que estruturam e alimentam a invisibilidade, a partir da ideia radical de exclusão, que subumaniza ao ponto de não considerar certos grupos humanos sequer candidatos à inclusão, em qualquer área de atividade humana:

Existe portanto uma cartografia moderna dual nos âmbitos epistemológico e jurídico. A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementadas por meio das poderosas bases institucionais — universidades, centros de pesquisa, escolas de direito e profissões jurídicas — e das sofisticadas linguagens técnicas da ciência e da jurisprudência. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além da verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a ausência de humanidade, a subumanidade moderna. (SANTOS, 2007, p. 76)

No campo epistemológico, a dissolução dos conhecimentos, das cosmovisões, das realizações intelectuais, materiais e simbólicas produzidos por outros povos é parte da mentalidade de longa duração, que inferiorizou e subumaniza grupos humanos com vistas à manutenção de uma organização social hierarquizada e radicalmente excludente. Para Quijano (2005), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 93).

Nessa engenharia de controle a diversidade cultural nunca teve espaço nas práticas curriculares. Por essa razão que Quijano (2005) utiliza a expressão “colonialidade do saber”, entendida como a negação do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos e dissolução de todas as formas de produção de conhecimento que não sejam estabelecidos pelos padrões eurocêntricos. Os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade têm produzido reflexões teóricas interdisciplinares que pretendem desconstruir a naturalização da epistemologia ocidental. Propõe formas de reconhecer outros conhecimentos com olhares a partir das subjetividades excluídas.

Nessas condições que Walsh (2009) se debruça sobre os processos educacionais a partir de conceitos como decolonialidade que, entre outras questões, representa a luta favor da visibilidade do conhecimento, das formas de conhecer, de ser, das lutas, da resistência, das práticas sociais, políticas e culturais dos povos subalternizados, contra o silenciamento, contra a “não-existência”.

Walsh (2007) afirma que a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja, ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 13)

O que Walsh (2009) propõe vai muito além da inclusão de temas no cotidiano escolar, na medida em que se trata de uma visão pedagógica posicionada muito além dos processos de transmissão de saber, concebendo a pedagogia como política cultural e propondo uma nova geopolítica do conhecimento. De acordo com a autora, o processo de construção da pedagogia decolonial têm nas práticas educacionais de Paulo Freire (1987) e nas teorizações de Frantz Fanon (1952) grandes inspirações, uma vez que a perspectiva de conhecimento se dá a partir do oprimido, daqueles que tiveram suas vozes, práticas e histórias silenciadas. Um dos expoentes do pensamento decolonial Dussel (2000, p. 443) se refere nos seguintes termos ao notório intelectual e educador brasileiro:

Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica, na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia.

No contexto brasileiro, após longo processo de reivindicações de entidades do Movimento Negro e outros agentes da luta antirracista, o reconhecimento público das diferenças passou a receber contornos institucionais a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Desde então, um conjunto de dispositivos legais, que prescrevem a alteração do currículo e dão início a uma política

educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e à educação das relações étnico-raciais nas escolas, evidenciou o esforço de promover na prática pedagógica o reconhecimento das vozes sistematicamente silenciadas. As orientações e diretrizes dessa política mantém estreiteza com as reflexões sobre a colonialidade e abrem possibilidades para novas formulações teóricas e práticas no ensino brasileiro. Para Moore (2007) as diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem algumas determinações de conteúdo no ensino de história que mobilizam uma reorientação epistemológica de interpretação da história:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva [...] nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, Parecer do CNE, 2004a, p. 12)

A questão que se coloca, no entanto, diz respeito à incorporação dessa mudança de paradigma no cotidiano das escolas, ou antes, nos próprios cursos de licenciatura e de formação inicial de professores, a ponto de produzir redirecionamento de atitudes e resistência frente aos currículos oficiais que ignoram, inclusive, os preceitos legais:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade. (BRASIL, Parecer do CNE, 2004^a, p. 12)

Nos dizeres de Oliveira e Candau (2010, p. 35),

[...] falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração, é de fato desconstruir, por exemplo, as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. Segundo Costa e Silva (2007), a época da mineração no Brasil só foi

possível devido aos conhecimentos milenares dos africanos das técnicas de metalurgia, fundição de metais e extração de minérios no subsolo. Ressalta ainda que até a revolução industrial os europeus não dominavam com tanta propriedade as técnicas da metalurgia, como faziam algumas sociedades africanas há milhares de anos.

O fato é que, conforme afirma Moore (2005), “o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada” (MOORE, 2005, p. 158).

Além desse compromisso com a verdade científica, a atuação docente exige a compreensão de que os processos de produção do conhecimento e formação envolvem a construção de representações sobre as populações indígenas e negras, urbanas e rurais. E no contexto das relações de poder, podem contribuir, tanto com práticas emancipatórias, quanto com a manutenção de papéis sociais estabelecidos no contexto da colonialidade.

5.1 A discriminação planejada: as implicações do currículo seletivo

“Quem mais [se] beneficia em última instância das formas através das quais as escolas e as práticas curriculares e de ensino no seu seio se encontram organizadas?” (Apple, 2001, p. 29). A partir da necessária indagação realizada por Apple (2001) e da macro análise que propõe em sua obra “Educação e Poder” (1995), tentou-se estabelecer uma compreensão no microcosmo do currículo proposto pela educação pública paulista aos anos iniciais do ensino fundamental.

Especialmente na última década, no contexto da educação pública estadual paulista, observa-se passivamente a retirada do controle de parte considerável do currículo e da didática dos processos de ensino e aprendizagem das mãos dos professores. A criação de programas de formação continuada (São Paulo Faz Escola e Programa Ler e Escrever)²⁵ com produção e distribuição de materiais didáticos que compõem o currículo oficial do estado de São Paulo, estrategicamente aliada a uma política de bonificação, tem nas avaliações de amplo espectro do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)²⁶

²⁵ O Programa Ler e Escrever (2008) é direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e o Programa São Paulo Faz Escola (2008) é voltado aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ao ensino médio.

²⁶ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, de acordo com a pasta, tem como finalidade

e nas avaliações diagnósticas, através do programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)²⁷, o meio eficaz de condicionamento e redução da prática docente a uma corrida por domínio de habilidades mensuráveis, alcance de metas e índices. Essa dinâmica de controle real, do “que se ensina”, “quem ensina” e “para quem se ensina”, tem raízes profundas e é incorporada à prática docente, com certa resistência, diga-se de passagem, no entanto, com meios muito eficazes de implementação. Esse projeto de educação tem em seu bojo um projeto de sociedade, cujos efeitos são reais e palpáveis no cotidiano da escola.

No ofício docente o planejamento tem um caráter essencial, estruturador e central. É o diferencial da sua profissionalidade²⁸, entendida enquanto processo de formação que se dá também na atuação do professor, na intencionalidade que imprime em sua prática e na função social que assume, refletindo sobre os fenômenos que ocorrem na escola.

Tem-se verificado um processo complexo de desqualificação e requalificação, em que a maior parte dos professores têm vindo a perder o controlo de partes significativas do currículo e da pedagogia, a medida que as ideologias e práticas empresariais penetram no núcleo da maior parte das salas de aula. (APPLE, 2001, 34)

Ao retirar do professor a possibilidade de realizar o que lhe próprio do ofício para dar ênfase a um tipo de conhecimento, o Estado, em última instância, visa à manutenção das históricas relações que se estabelecem nos micro e macro espaços sociais.

produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. No Saresp, os estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Esse índice está atrelado a uma política de bonificação de professores e ranking das escolas estaduais.

²⁷ A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é um exame criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, para medir o nível de desempenho dos estudantes ao longo do ano. Inicialmente aplicado duas vezes ao ano, em 2015 passou a ser bimestral, desde o 1º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Com caderno de questões e respostas o exame indica as habilidades que devem ser avaliadas de acordo com os níveis de proficiência estabelecidos para a série/ano. Nas escolas, os educadores recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da Pasta, que contém sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade. A nosso ver, o exame funciona como um “treinamento” ao longo do ano para as habilidades que serão avaliadas no exame oficial ao final do ano, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP).

²⁸ De acordo com Sacristán (2000), a profissionalidade docente é a afirmação do que é específico na ação docente.

A ênfase colocada na produção de conhecimento técnico permite-nos constatar como as escolas ajudam na manutenção de uma determinada diferenciação que radica no centro da divisão social do trabalho - a diferença entre trabalho mental e trabalho manual'. Os estudantes identificados como capazes de produzir - através do seu trabalho excedente posterior - importantes quantidades de conhecimento técnico/administrativo vão sendo progressivamente "colocados" no lado mental de tal dicotomia. Isto é feito a nível interno, através das operações "naturais" do currículo e das actividades de orientação educativa da escola. Os que rejeitam ou são rejeitados por este cálculo específico de valores são "colocados", novamente através dos currículos e da orientação educativa da escola, numa trajectória que permitirá posteriormente extrair-lhes o trabalho excedente sob a forma de serviço e/ou de trabalho. O facto de a cultura, a linguagem e os valores dos grupos dominantes serem utilizados no ensino inicial em tais escolas leva a que as crianças pobres e das minorias étnicas sejam colocadas no lado manual da dicotomia. (APPLE, 2001, p.101)

Como alerta Apple (2001, p. 9) “a nova aliança a favor da restauração conservadora integrou a educação numa rede de compromissos ideológicos muito mais amplos”. Ainda segundo o autor, “[...] todo o vasto espectro de privatizadores com influência nos media e nos corredores do poder - [...] a quase todos os níveis - despendem quantidades consideráveis de tempo na manutenção destas relações” (Apple, 2001, p.15).

No contexto escolar, essa engenharia de controle tem transformado a realidade das escolas paulistas e atuação dos professores em uma complexa rede de conflitos: entre cumprir as determinações das agências estaduais ou questionar os sentidos de sua atuação. À medida que professores e professoras estão assujeitados a esse sistema, deixam de posicionar a educação no âmbito da construção da cidadania, entendida na sua dimensão histórico-social, na formação de sujeitos autodeterminantes que buscam construir juntos uma sociedade mais justa. O compromisso ético do educador diz respeito ao modo como certas determinações e valores são questionados e compreendidos subjetivamente pelo indivíduo, orientando seu modo de agir, considerando os fins do ato de educar e suas relações com dimensões mais amplas da organização social. Não é possível compreender essa dinâmica sem estabelecer as relações e identificar as materializações desse processo complexo no cotidiano dos processos educacionais.

Na análise das sociedades capitalistas, Apple (2001) evidencia que um dos meios mais importantes pelos quais as empresas enfrentam as “crises” econômicas, na obtenção e manutenção de seus lucros, é voltarem-se para o aumento dos índices de exploração de sua força de trabalho. É nesse panorama que Estado e escola são articulados, na medida em que, conforme as considerações de Apple (2001), o Estado media as relações com o capital. “As políticas governamentais

devem corresponder aos requisitos do capital. As práticas educativas devem ser enquadradas no trabalho [...]” (Apple, 2001, 47). O autor diz ainda que o

Estado e “gestores educativos” para racionalizar e estandardizar o processo e o produto de ensino, para prescrever objectivos e conteúdos curriculares muito específicos, para definir todo o ensino como uma colecção mensurável de “competências” [...], encontram-se relacionadas com uma longa história de tentativas de controle das professoras, em particular, e das trabalhadoras, em geral. (APPLE, 2001, 35)

Obviamente a escola não é a única instituição agenciada pela promíscua relação entre Estado e capital, mas ela assume um papel estratégico:

[...] as escolas, como aparelhos de Estado, desempenham papéis importantes, apoiando a criação de condições necessárias, não só na acumulação de capital (ordenam, seleccionam e certificam um corpo de alunos hierarquicamente organizado), como na legitimação (mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa, legitimando assim formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade). (APPLE, 2001, 56)

Apple (2001) aponta teóricos clássicos que, mesmo com análises distintas, como Bourdieu (1978), Althusser (1998), Baudelot e Establet (1971), Bernstein (1996) e Gramsci (1949) “têm insistentemente denunciado, que o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e de exploração nas sociedades” (Apple, 2001, p.50).

No entanto, o alerta que Apple (2001) faz, indo além das análises tanto dos teóricos da reprodução²⁹ quanto dos teóricos da distribuição³⁰, caminha em duas direções interligadas: primeira - a escola não é apenas reprodutora de padrões e ideologias, ela também produz certo “tipo de mercadoria”: segunda - a escola não atua apenas na organização da produção no plano económico, mas também desempenha o mesmo papel no plano cultural. A tese defendida pelo autor aponta que as escolas funcionam também como um dos modos principais de produção de mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista. Ele diz o seguinte:

²⁹ Para Apple (1984; 1995; 2001), o raciocínio proposto pelos teóricos da reprodução económica, tais como Bowles e Gintis, tendiam a olhar a escola como um local onde [apenas] se transmitiam normas, disposições e valores de fundamentação económica.

³⁰ De acordo com Apple (2001), para os teóricos da distribuição as escolas funcionam basicamente como dispositivos de classificação, uma vez que distribuem os indivíduos em certos “espaços sociais” no seio da própria divisão hierárquica do trabalho, por meio da distribuição de ensinamentos, normas e valores (através do currículo oculto) exigidos pelos trabalhadores para a participação eficaz no respectivo espaço que mantêm na hierarquia ocupacional.

[...] defendo que um dos principais mecanismos através dos quais se reproduz uma determinada ordem social injusta relaciona-se com a selecção, organização, produção, acumulação e controlo de tipos específicos de capital cultural. Numa sociedade capitalista desenvolvida, um dos elementos significativos abrange um tipo específico de mercadoria cultural, que é a do **conhecimento técnico/administrativo** (Apple, 2001, p. 110, grifo nosso).

Nos dizeres de Apple (2001), o que a escola produz – a mercadoria do conhecimento – apesar de não ser algo material, torna-se um produto economicamente vital. E é nesta perspectiva que o Estado assume um papel fundamental integrando a escola na conjuntura produtiva:

[...] o Estado vai assumir um papel cada vez mais preponderante, não apenas na verdadeira organização da produção no plano económico, mas também no desempenho desse mesmo papel no plano "cultural". Intervirá activamente garantindo a produção de determinados tipos de mercadorias culturais (neste caso, conhecimento técnico) patrocinando sanções, programas, instituições e pessoas relacionadas com a maximização de tal processo de produção mercantil. (APPLE, 2001, p. 113)

O autor explica essa articulação da seguinte maneira:

[...] à medida que a indústria se associava, cada vez mais, à divisão e ao controlo do trabalho e às inovações técnicas, para expandir os seus mercados e o consumo, necessitava de garantir uma acumulação relativamente constante de dois tipos de capital, o económico e o cultural. Tais necessidades requeriam uma grande capacidade de influência nos locais onde os agentes e o conhecimento eram produzidos - a escola e, particularmente, a universidade. Este processo de influência tem sido actualmente intensificado, frequentemente através da intervenção do Estado. (APPLE, 2001, p. 99)

Nessas condições, Apple (2001) tenta esclarecer que, no seio da posição estratégica que assumem os aparelhos educativos, os laços que unem Estado e capital estão ancorados no controle da “economia” (pelo conhecimento útil, materialmente produtivo) e também no controle da “cultura” (pela seletividade do que ensinar e dos valores a legitimar). Therborn (apud APPLE, 2001, p. 103), defende que a relação entre o Estado e os aparelhos de Estado (entre eles a escola), pode, frequentemente, ser entendida na base de relações de dominação de classe, à medida que o Estado interfere de modo decisivo no funcionamento das escolas. Nessas condições, o aparelho educativo tem o papel de “garantir um fluxo de conhecimento técnico e de pessoal tecnicamente especializado e semiqualeificado”, retirando essa obrigação das empresas. E, na análise de Apple (2001), o faz por intermédio das políticas e prioridades curriculares, avaliativas e também financeiras,

tendo em vista que a atuação do Estado também é ativa na assunção dos custos sociais do capital privado:

[...] ou seja, socializa os custos de coisas como a investigação científica, a educação e a formação da força de trabalho. Assim, mesmo que tais gastos sejam fundamentais para, numa primeira instância, poderem aumentar a rentabilidade e a produtividade da indústria, o facto é que os custos são "divididos" por todos nós. [...] A indústria pode aumentar a sua quota de conhecimento técnico/administrativo sem que os capitalistas individualmente tenham que aumentar os seus próprios gastos com a investigação tecnológica. (APPLE, 2001, p.104)

Não é sem razão que, também no Brasil, assistimos a um quadro de investimento maior nos programas de governo e das agências de fomento à pesquisa nas áreas de desenvolvimento tecnológico e das ciências exatas e biológicas, se comparado às ciências humanas. E na escola básica, os efeitos são igualmente práticos e bem visíveis, conforme denuncia Apple (2001, p. 107):

Tal como na economia, exemplos deste quadro de intervenção tornam-se cada vez mais relevantes. Incluem a ênfase na educação fundamentada na "competência", gestão de sistemas, educação profissionalizante, futurismo (normalmente, um eufemismo relacionado com a planificação da "mão-de-obra"), financiamento contínuo e amplo para o desenvolvimento de currículos na área da Matemática e das Ciências (quando comparados com as áreas das Artes), programas nacionais de avaliação, faculdades e institutos técnicos comunitários [...]. Estas e outras questões denunciam o papel, ora encoberto, ora claramente explícito, da intervenção do Estado na escolarização tentando maximizar a produção eficiente, quer dos agentes, quer do conhecimento pretendido por uma economia desigual.

A manutenção dessas relações, de acordo com Apple (2001), dá-se por meio de processos em que os grupos e as classes dominantes conseguem se estabelecer hegemonicamente conquistando o "consenso ativo". "Assim, a educação, deve ser percebida como parte do Estado, como um elemento importante na tentativa de criar um consenso activo" (APPLE, 2001, p. 74). Portanto, o autor alerta que é no cotidiano das pessoas que a hegemonia é constituída: são ações consensuais, plenas de significados e ideologias que moldam a produção da vida. No plano educacional, esses consensos inserem-se nas práticas curriculares, nas propostas pedagógicas, nas formas que os conteúdos assumem, nas concepções de avaliação, no modo como vão estruturando as instituições educacionais legitimando ideologias de grupos. No contexto da legitimação, a escola, segundo Apple (2001), assume um duplo papel: a produção tanto de "agentes" (com valores adaptados ao

encontro da divisão do trabalho) como de “mercadorias culturais” (“conhecimento útil” e valores de determinados grupos sociais).

Os imperativos não surgem determinados pelo que pode ser feito, mas por decisões ideológicas e políticas relacionadas com o que deve ser feito. Este “deve” só pode ser percebido se reinserirmos as instituições, como é o caso da escola, que estão parcialmente organizadas para produzir este tipo de mercadoria cultural no contexto dos arranjos sociais que determinam a utilidade que será dada às mercadorias. (APPLE, 2001, p. 110)

Desse modo, o controle da “economia” e da “cultura” dá-se na

[...] reprodução económica e cultural das relações de classe- por um lado, à função da escola como um aparelho ideológico do Estado através desta função, na produção de agentes (com as disposições e valores “apropriados”) indo ao encontro das necessidades da divisão social do trabalho na sociedade e, por outro lado, ao papel das instituições educativas na produção de tipos determinados de formas de conhecimento requeridos por uma sociedade desigual. (APPLE, 2001, p. 89)

É neste contexto que o autor alerta que as escolas fazem muito mais que reproduzir. Elas são reprodutivas à medida que ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho, no entanto, para Apple (2001, p. 90), elas vão além da reprodução, na medida em que,

[...] ajudam à manutenção do privilégio nos meios culturais, assimilando a forma e o conteúdo da cultura e (do conhecimento dos grupos poderosos e definindo-os como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido). Assim, actuam como agentes daquilo que Raymond Williams denominou por “tradição selectiva”. Desta forma, as escolas são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura predominante eficaz. Ensinam normas, valores, ensinamentos e uma determinada cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes.

Nessa conjuntura, a atuação docente precisaria ser contestadora, como um exercício de questionamentos e ação constantes, a fim de que não se mantenha em uma posição confortavelmente resignada. Para Apple (2001, p. 77), é fundamental questionar dois aspectos importantes no currículo praticado:

O primeiro relaciona-se com o conteúdo em si. Que conteúdo é esse? Igualmente importante: o que é que “falta” nesse conteúdo? Deste modo, e de acordo com as palavras de Macherey, questionamos os silêncios evidenciados num texto para descobrir quais os interesses ideológicos que se encontram em actividade. Apoiando-me em Raymond Williams, denominei a análise sobre a verdadeira essência do currículo por “tradição selectiva”. O segundo aspecto a ser examinado é a forma. De que forma é construído o conteúdo, a cultura formal? O que é que se está a passar ao nível da própria organização do conhecimento?

O próximo capítulo apresenta uma análise nos documentos e materiais que compõem o currículo oficial paulista para os anos iniciais, buscando evidenciar como a sua organização seletiva privilegia determinados conteúdos, além de excluir e silenciar referências históricas de parcela significativa dos estudantes que atende.

5.2 O legado negado na escola: conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos

Uma das principais perversidades realizadas pelo eurocentrismo foi a negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos, de modo a constituir uma mentalidade de longa duração que não reconhece as contribuições dessa população para a construção do conhecimento universal. O olhar inconformado e contestador de historiadores, cientistas e pesquisadores de vários países deve muito aos que ousaram desafiar os meios acadêmicos “eurocêtricos”, tais como: James (1954), Diop (1955), Ki-Zerbo (1972), Obenga (1991), Asante (1980), Sertima (1983) e Nascimento (1994).

Na visão desses pesquisadores, a África deve ser compreendida como o lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas. Eles têm apontado evidências que demonstram a existência da primeira revolução tecnológica da humanidade no continente africano. De acordo com Nascimento (apud FONSECA, 2012 p. 97), naquela região, deu-se a passagem do homem caçador e coletor de frutos e raízes para o *status* de agricultor e pecuarista. A agricultura africana, por exemplo, no vale do rio Nilo, desenvolveu-se há cerca de 18 mil anos, sendo duas vezes mais antiga do que no sudoeste asiático³¹. A pecuária apareceu há 15 mil anos, perto da atual Nairóbi (Quênia), sendo uma técnica sofisticada de domesticação de animais que deve ter se espalhado para os vales dos rios Tigre e Eufrates séculos depois. A África também legou à humanidade a escrita, a partir do Saara e do Sudão, apesar de muitos estudiosos conceberem o continente africano destituído de escrita, muito embora a tradição oral seja uma marca das sociedades subsaarianas. Os sistemas de escrita dos Akan e dos Manding originaram a escrita egípcia e meorítica. Há, inclusive, a comprovação de que a escrita dos faraós veio do Sudão.

³¹ Fonseca (2012) informa a definição de civilização dada pela New Columbia Encyclopedia: é aquele complexo de elementos culturais que primeiro apareceram na história humana, entre 8 mil e 6 mil anos atrás. Nessa época, baseada na agricultura, criação de gado e metalurgia, começou a aparecer a especialização ocupacional extensiva nos vales dos rios do sudoeste da Ásia (Tigre e Eufrates).

Fonseca (2012) informa que em 1787 quando foi decifrada a Pedra Rosetta³², uma inscrição com hieróglifos egípcios e outras línguas antigas conhecidas, apontou evidências de que quase todo o conhecimento científico, religioso e filosófico da Grécia antiga teve origem no Egito. Nascimento (1996) destaca que Sócrates, Platão, Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristóteles estudaram com sábios africanos.

Além disso, de acordo com Fonseca (2012), há diversos estudos que apontam grandes indícios de que o saque e a destruição da biblioteca de Alexandria, no Egito, encobriram um processo contínuo de apagamento e de descrédito dos conhecimentos africanos, tornando-os exóticos, místicos e míticos. Em seu polêmico texto *Legado roubado (Stolen Legacy)*, James³³ (1992) afirma que, no drama da filosofia grega, Alexandre – “o Grande”, rei da Macedônia no período de 338 a.C. – 323 a.C., desempenhou papel fundamental no processo de apagamento da origem africana desse conhecimento. Segundo o autor, por um ato de agressão, o imperador invadiu o Egito em 333 a.C., saqueando e pilhando a Biblioteca Real de Alexandria e junto com seus companheiros levaram um espólio de livros científicos, filosóficos e religiosos.

O Egito foi então roubado e anexado como parte do império de Alexandre: mas o plano de invasão incluiu muito mais do que a mera expansão territorial, pois ele preparou o caminho e o tornou possível para a captura da cultura do Continente Africano. [...] Na escola de Aristóteles os alunos se mudaram de Atenas para o Egito e converteram a biblioteca real, primeiro em um centro de pesquisa, posteriormente em uma Universidade e em terceiro lugar compilaram aquele vasto corpo de conhecimento científico que eles tinham adquirido com a pesquisa, juntamente com as instruções orais que estudantes gregos receberam dos Sacerdotes Egípcios, para o que eles chamaram de história da filosofia grega. (JAMES, 1992, p. 107)

De acordo com James (1992), os gregos roubaram o legado do continente africano tomando-o para si. Uma das consequências dessa desonestidade foi a

³² A Pedra de Roseta é um fragmento de granito negro descoberta pelo exército de Napoleão, em 1799. Suas inscrições formam uma mensagem escrita em três línguas distintas: grego, hieróglifos e demótico. Hieróglifos são escritos egípcios antigos, de difícil tradução e demótico é uma versão mais simples, popular dos hieróglifos. Estudiosos utilizaram o grego e o demótico, para traduzir os hieróglifos contidos na Pedra de Roseta, revelando assim, mais de 1.400 anos de segredos do antigo Egito.

³³ Dr. George Granville Monah James nasceu em Georgetown, Guiana, América do Sul. James alcançou os graus de Bacharel em Artes, Bacharel em Teologia e Mestrado em Artes pela Universidade de Durham na Inglaterra. Conduziu pesquisas na Universidade de Londres e fez trabalho de pós-graduação na Universidade de Columbia onde se titulou Ph.D. Dr. James foi o autor do amplamente divulgado *Legado Roubado: Os Gregos Não Foram Os Autores da Filosofia Grega, Mas as Pessoas do Norte de África, Comumente Chamados de Egípcios* - um texto polêmico, originalmente publicado em 1954 e reeditado várias vezes desde então. A trágica morte do Dr. James, sob circunstâncias misteriosas, supostamente, veio logo após a publicação de *Legado Roubado*.

criação de uma opinião mundial errônea, de que o continente Africano não produziu nenhuma contribuição para a civilização.

Farrington (1961), historiador irlandês do século XX, que se dedicou ao estudo do desenvolvimento do pensamento científico na cultura ocidental, tratou em sua obra da dívida da Ciência Grega às mais antigas civilizações, ao desconsiderar os conhecimentos práticos dos povos antigos do oriente próximo, base e fundamentação para o pensamento científico grego.

Não devemos, tampouco, esquecer a medicina e a cirurgia dos egípcios, tal como está revelada nos trabalhos de Edwin Smith, nem o calendário egípcio que foi considerado o único calendário inteligente na história humana, nem o sistema de pesos e medidas, o qual foi altamente desenvolvido, ambos em uso entre os egípcios e babilônios. Em resumo, ainda que os métodos de transmissão requeiram ulterior elucidação, estamos de acordo com os conhecimentos atuais, quando dizemos que os gregos devem às mais antigas civilizações não somente as técnicas, mas também considerável conjunto de conhecimentos científicos. (FARRINGTON, 1961, p.11)

Ao relatar a produção de conhecimento de origem africana, Machado (2014) destaca uma declaração do político, historiador e filósofo francês Conde Constantine François de Volney (1757-1820), constatando as evidências africanas no Egito antigo:

Lembrei-me da notável passagem onde diz Heródoto: "E quanto a mim, julgo serem os colchianos uma colônia dos egípcios porque, iguais a estes, são negros de cabelo lanudo". Em outras palavras, os antigos egípcios antigos eram verdadeiros negros, do mesmo tipo que todos os nativos africanos. [...] Basta pensar que essa raça de homens negros, hoje nossos escravos e objeto de nosso desprezo, é a mesma raça à qual devemos nossas artes, ciências e até mesmo o uso do discurso! Imaginem que estamos no meio de pessoas que se dizem os maiores amigos da liberdade e da humanidade e que aprovaram a escravidão mais bárbara e questionando se os homens negros têm o mesmo tipo de inteligência que os brancos (VOLNEY apud MACHADO 2014, p.07).

James (1992) apresenta extensos argumentos e evidências que questionam, de forma contundente, a origem da chamada filosofia Grega, afirmando que “ambas as pessoas brancas e pretas são vítimas comuns de uma falsa tradição sobre a África, e este fato faz de ambas as raças parceiros na solução do problema da reforma racial (JAMES, 1992, p. 13).

Pesquisadores no Brasil, entre eles, Nascimento (1996), Fonseca (2012) e Machado (2014) reúnem em várias de suas produções uma série de evidências da contribuição de povos africanos nas diversas áreas de atividade humana. De acordo com Machado (2014), o ser humano moderno criou ferramentas de ossos e lâminas

por volta de 90 mil a 60 mil anos a.C., na África Austral e África Oriental. O uso de ferramenta de osso e lâmina tornou-se características para a indústria de ferramenta de pedra mais tarde. Em suas pesquisas, o autor afirma também que grupos humanos do sul da África se valiam de ferramentas complexas e objetos dotados de carga simbólica há pelo menos 75.000 anos. Artefatos de osso e de ocre da idade média da pedra, encontrados na caverna Blombos, na África do Sul, são até o momento, as mais antigas evidências de atividade matemática já encontrada.

Outros exemplos apontados pelo autor são o osso de Lebombo e o osso de Ishango. O osso de Lebombo é o segundo mais antigo artefato matemático conhecido e remonta a 35.000 a.C. Consiste em 29 entalhes³⁴ distintos que foram riscados no perônio de um babuíno, encontrado nas montanhas Lebombo entre a África do Sul e Suazilândia na década de 1970. Segundo sugerem alguns cientistas, esse grupo de entalhes indicam uma compreensão matemática que ultrapassa a contagem, com possíveis funções de multiplicação, divisão e cálculo matemático simples; calendário lunar; ou ainda, controle do ciclo menstrual de uma mulher. Já o osso de Ishango é uma ferramenta datada do paleolítico superior, a cerca de 18.000 a 20.000 a.C.

Ainda conforme Machado (2014), o sistema de ensino do centro de aprendizagem de altos estudos Casa da Vida (*Per Ankh*) é considerado o segundo maior centro acadêmico e um dos primeiros receptáculos de sabedoria que se tem conhecimento, surgido por volta de 3.100 a.C. no Egito, onde arquivos e escritos literários eram produzidos, ensinados e guardados. Entre os ensinamentos ministrados na Casa da Vida estavam o de Medicina, Astronomia, Matemática, doutrina religiosa e línguas estrangeiras.

Souza e Mota (apud Fonseca, 2012, p. 97) nos informam também que diversos foram os povos africanos que lidaram com a metalurgia há milhares de anos. Citam ainda como exemplo o manuseio do metal desenvolvido pelos Haya³⁵, acerca de 2.000 anos atrás, em que "produziam aço em fornos que atingiam temperaturas mais altas em duzentos a quatrocentos graus centígrados do que eram capazes os fornos europeus até o séc. XIX". Eles dizem ainda que

A tecnologia aplicada na África antiga encontra-se nas ruínas de Monomatapa³⁶. A Construção de Monomatapa, capital de um império que

³⁴ Obra de arte feita a partir da madeira ou de pedra esculpida, entalhada.

³⁵ Haya: povo de fala banta habitante de uma região da Tanzânia.

³⁶ Monomatapa: antigo reino e hoje país Zimbábue.

durou trezentos anos, significa uma verdadeira façanha de engenharia, encerrando uma cidade murada de dez mil habitantes. Coerente com a atitude eurocêntrica, os estudiosos atribuíram sua construção a povos exógenos à África, e até a extraterrestres, no vão esforço de negar que o Grande Zimbábue³⁷ fosse construído por africanos negros. (SOUZA; MOTTA apud FONSECA, 2012, p. 98)

No que tange ao Grande Zimbábue, Richard Wade, do Observatório *Nkwe Ridge* da África do Sul, após 30 anos de pesquisa, constatou que ele pode ter sido um observatório astronômico.

Voltando a Machado (2014), o pesquisador também relata que os médicos egípcios eram renomados na África por suas habilidades curativas e alto grau de especialização, observados pelo historiador grego Heródoto: haviam médicos especializados em cabeça, estômago, olhos e dentistas. Entre eles, destaca-se Imhotep, considerado o primeiro arquiteto, engenheiro e médico da história antiga. Filho de Ptah viveu durante o Antigo Império Egípcio, entre os anos de 2.686 - 2613 a.C. e morreu 2.500 anos antes do nascimento de Hipócrates, conhecido atualmente como o pai da medicina. Atribui-se a Imhotep os primeiros tratados médicos escritos. A primeira médica conhecida da história é Merit Ptah de 2700 a.C. Ela não era apenas uma médica, mas chefe de uma equipe.

De acordo com Nascimento (apud FONSECA, 2012), o conhecimento médico não esteve situado apenas no norte africano. Na região que hoje compreende Uganda, país da África Central, os Banyoro realizavam a cirurgia de cesariana antes do ano de 1.879, quando o Dr. R. W. Felkin, cirurgião inglês, conheceu essa técnica com extrema eficácia e técnica de assepsia, anestesia, hemostasia e cauterização. O saber médico cirúrgico antigo e tradicional na África, também, operava os olhos removendo as cataratas. Essa técnica foi encontrada no Mali e no Egito, bem como acerca de 4.600 anos atrás, neste último país mencionado, já se fazia a cirurgia para a retirada dos tumores cerebrais. Os Banyoro detinham há séculos atrás o conhecimento acerca da vacinação e da farmacologia, logo, as técnicas médicas e terapêuticas africanas não estavam voltadas somente para o mundo mágico, mas ao conhecimento científico, para a observação atenta do paciente.

A cidade de Timbuktu, Mali na África Ocidental, abrigou entre os séculos XII e XVI, três antigos centros de aprendizagem: Djinguereber, Sidi Yahya e Sankore formando a Universidade de Timbuktu, possivelmente, a primeira do mundo. De acordo com informações do site da UNESCO, Timbuktu era uma capital intelectual e

³⁷ O Grande Zimbábue é o que restou de um povoado construído por uma muralha monumental, centro de uma importante cultura dedicada à pecuária. Seus muros medem quase 10 m de altura.

espiritual e um centro para a propagação do Islã em toda a África, nos séculos XV e XVI. Suas três grandes mesquitas, Djingareyber, Sankore e Sidi Yahia, lembram a era de ouro de Timbuktu. A Universidade de Sankore chegou a abrigar 25 mil alunos e teve uma das maiores bibliotecas do mundo com cerca de 1 milhão de manuscritos. Timbuktu foi um importante centro de cópias de livros, reunião de grupos religiosos, produção científica e artística. (MACHADO, 2014)

Os conhecimentos de astronomia egípcia datam de tempos remotos. De acordo com Machado (2014), o dispositivo astronômico conhecido mais antigo, - um calendário que marca com precisão o solstício de verão - está localizado na bacia de Napta Playa no Egito e data de cinco mil anos a.C., sendo mil anos mais velho que Stonehenge no Reino Unido. Os astrônomos do Egito antigo alinharam as pirâmides ao polo norte utilizando duas estrelas como referência: Mizar e Kochab na constelação de Ursa Maior. A descoberta foi feita por egiptólogos britânicos que resolveram utilizá-las para confirmar com precisão quando as pirâmides foram construídas³⁸. Concluíram que a construção das pirâmides de Gizé datam de 2.480 a.C. Os egípcios foram os primeiros a desenvolverem o calendário de 365 dias e 12 meses, utilizado até os dias atuais, a partir da observação dos astros.

No século XIV, Najmal-Din al-Misri escreveu um tratado descrevendo mais de 100 tipos diferentes de instrumentos astronômicos e científicos, muitos dos quais inventados por ele. Foi com base na tradução de 14 manuscritos de Timbuktu, na Universidade de Sankore que se desenvolveram os seguintes conhecimentos astronômicos: 1. Uso do calendário Juliano; 2. Visão heliocêntrica do sistema solar; 3. Aplicação de cálculos matemáticos complexos para constituir diagramas de planetas e órbitas; 4. Desenvolvimento de algoritmos que orientava, precisamente, a posição de Timbuktu para Meca; 5. Registro de chuva de meteoros, evento astronômico ocorrido em agosto de 1.583.

Conforme aponta Nascimento (2007), outra descoberta impressionante é o saber astronômico dos africanos da nação Dogon³⁹, de Mali, perto da antiga capital universitária de Timbuktu. Nas palavras dessa cientista, com uma concepção moderna e um saber extremamente complexo do universo, os Dogon conheciam, cinco a sete séculos atrás, o sistema solar, a sua estrutura espiral da Via Láctea, as

³⁸ Para mais informações divulgadas em <

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2000/001116_piramide.shtml> Acesso em 12/01/2016.

³⁹ De acordo com Fonseca (2012) um grande mistério cerca a vida dos Dogon, povo, ao que se acredita de ascendência egípcia. Depois de saírem da Líbia, há milênios, fixaram-se na falésia de Bandiagara, no Mali, África Ocidental, levando consigo as informações sobre o Cosmo, que remontam ao Egito pré-dinástico, anterior a 3.200 a.C.

luas de Júpiter, e os anéis de Saturno, além de saberem a natureza deserta e infecunda da lua, que diziam ser seca e morta, como sangue seco.

Muito antes que o ocidente conseguisse observá-lo com a ajuda de sofisticados aparelhos, os Dogon conheciam detalhadamente o pequenino satélite B da estrela Sírio invisível a olho nu. Chamavam-no de Po Tolo, e desenhavam, com exata precisão, a sua órbita em torno de Sírio. Projetaram corretamente a sua trajetória até o ano de 1990, em desenhos que conferem com o curso projetado pela astronomia moderna. Conhecedores de oitenta e seis elementos fundamentais, os Dogon sabiam identificar as propriedades do metal que compõe o satélite B da estrela Sírio, que chamavam de *Sagala* – um metal tão denso que sua massa é muitas vezes maior que seu tamanho indica. Além de todo esse conhecimento, os Dogon sabiam que Sírio B gira uma vez em torno de seu próprio eixo no período de um ano, evento celebrado por eles com o festival chamado *Bado*. Até a década de 70, esta rotação ainda não havia sido observada pelos astrônomos ocidentais. A ciência ocidental confirmou, no entanto, o ciclo de 50 anos que os Dogon constataram para sua órbita em volta de Sírio. Enfim, nas palavras de um cientista ocidental, os Dogon conheciam fatos supostamente impossíveis de constatar sem o apoio de qualquer instrumento da ciência moderna. (NASCIMENTO, 2007, p. 37)

Machado (2014) ainda faz referência à Namoratunga como um sítio astronômico localizado no lado oeste do Lago Turkana⁴⁰, no Quênia, datado de 300 a.C., aproximadamente. Namoratunga II contém 19 colunas de basalto, alinhadas com 7 sistemas estelares: Triangulum, Plêiades, Bellatrix, Aldebaram, Orion central, Saiph e Sírius. Segundo o autor, Mark Lynch e Maatschap Robbins da Universidade Estadual de Michigan (EUA) descobriram o local em 1978, e Lynch defende que os pilares de basalto indicam as constelações ou estrelas para o calendário lunar de 12 meses e 354 dias para os Cuchitas⁴¹ do sul da Etiópia.

Foram apontados aqui, brevemente, alguns exemplos das inúmeras e incontáveis contribuições que as culturas e as produções científicas africanas⁴² ofereceram a toda civilização ocidental. São fatos ocultados por uma história construída, propositalmente, sob uma ideologia que inferioriza a África, os africanos e seus descendentes. É um passado desconsiderado pelas práticas curriculares, evidenciando a necessidade urgente de reorientação das concepções sobre o “conhecimento historicamente acumulado” e dos valores que estão sendo legitimados.

⁴⁰ Lago Turkana: é o maior lago salgado da África, localizado ao norte da República do Quênia é um importante laboratório para o estudo de comunidades animais e vegetais.

⁴¹ Uma das primeiras civilizações a surgir no vale do rio Nilo. Os Estados cuchitas controlaram a região antes do período das incursões egípcias na área.

⁴² Pesquisadores apontam que a riqueza das realizações tecnológicas dos povos africanos é muito bem documentada na obra *Black in Science: ancient and modern* de Van Sertima (1983).

6 A POLÍTICA DE RECONHECIMENTO NO TEXTO DA LEI NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Muitos opositores da adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil desconhecem que, historicamente, o país teve uma postura jurídico-política ativa na manutenção da discriminação com fundamento racial. Ribeiro (2004) cita que o Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854) estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravizados, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031–A, de 6 de setembro de 1878 (BRASIL, 1878), estabelecia que os negros poderiam estudar apenas no período noturno. Assim, no contexto histórico brasileiro, entraves legais impediram o acesso da população negra aos bancos escolares. Os entraves ideológicos ainda continuam impedindo a escolaridade plena de parcela considerável da população, haja vista que negros e negras estão na escola, mas não se reconhecem nela.

O avanço do pensamento multiculturalista e as reflexões dos estudos decoloniais contribuíram na fundamentação teórica necessária às proposições de políticas públicas de combate ao preconceito e reconhecimento das diferenças por parte de instituições. De acordo com Silva e Brandin (2008), entre um dos fundamentos do multiculturalismo está a capacidade de levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação, pensando formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Os estudos que se voltam para os efeitos permanentes do colonialismo vão além, e apontam para a necessidade de desnaturalização dos discursos nas essencializações ocidentais pautadas pela lógica hegemônica eurocêntrica.

No contexto brasileiro, os ecos do multiculturalismo encontrou ressonância no Movimento Negro, com largo percurso de atuação política e protagonismo na luta pela inserção da temática étnico-racial no contexto educacional. Alias, cabe ressaltar que, de acordo com as produções historiográficas recentes, a resistência e luta da população negra remonta ao período de sequestro no continente africano e escravização em território brasileiro: desde a formação dos quilombos, passando pela inserção do legado simbólico e imaterial presentes nas manifestações de várias nações da diáspora africana, na organização de revoltas, na participação ativa na luta abolicionista, nas organizações políticas, na imprensa negra, existente desde o

período Imperial (1822 – 1889), como formas de insurgência da população negra, tanto liberta quanto escravizada, na luta pela liberdade.

Em termos de organização política, Müller e Coelho (2013) situam a Frente Negra Brasileira, na década de 1930, como o primeiro espaço genuinamente político. Apontam ainda que nos anos seguintes emergiram várias outras organizações com o mesmo objetivo: o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura. Na década de 1940 foi fundado o Teatro Experimental do Negro, a partir do qual surgiu o Comitê Democrático Afro-brasileiro, visando à luta pela libertação de presos políticos, promovendo ainda a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro. Nos dizeres de Müller e Coelho (2013), a resposta aos que tomavam a população negra exclusivamente como objeto de estudo sem considerá-la como produtora de conhecimento, veio em 1950 com o 1º Congresso do Negro Brasileiro.

As décadas de 1970 e 1980 marcam pelo surgimento de várias outras organizações, entre elas, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR)⁴³ em 07 de julho de 1978, atuando contra a violência racial, a favor da afirmação da identidade negra, da denúncia das consequências da ideologia da democracia racial, das omissões, ausências, exclusão e evasão da população negra, especialmente em um dos espaços centrais e estratégico: a educação. “Como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 145).

A atuação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) fez emergir a necessidade de uma redefinição da política de identidade e reflexões acerca dos papéis e lugares sociais ocupados por diferentes grupos no contexto brasileiro. Esse processo não se deu sem lutas, inclusive no plano ideológico. Gomes (2011) afirma que o Movimento Negro Unificado Contra a

⁴³ “Em 07 de julho de 1978 as escadarias do Teatro Municipal de São Paulo foram palco do ato público que convocava homens e mulheres negros a reagir à violência racial a qual eram submetidos. Naquele momento, a sociedade brasileira era apresentada ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). O MNUCDR nasceu quando representantes de várias entidades se reuniram em resposta à discriminação racial sofrida por quatro garotos do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê, e à prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz” (JARDIM, Drielly, 2012, s/p). Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/?p=21311>>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

Discriminação Racial (MNUCDR) passa a questionar a exclusividade do enfoque sobre a classe social, presente nas reivindicações e denúncias dos movimentos sociais da época, cobrando da esquerda brasileira uma posição contra a exploração capitalista e contra o racismo:

O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. [...] As suas reivindicações assumem um caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissos diante da centralidade da raça na formação do país. (GOMES, 2011, p. 111)

De acordo com Müller e Coelho (2013), a década de 1980 foi um período intenso de grandes discussões sobre a educação brasileira, visando à ampliação do direito à educação, a justiça social e igualdade, com críticas contundentes ao modelo educacional, às propostas pedagógicas e legislações vigentes. Para Gomes (2011), esse processo resultou em um amadurecimento e mudança de rumo do Movimento Negro, à medida que as reivindicações passaram a exigir uma intervenção política concreta, solicitando do Estado a adoção de políticas de ação afirmativa⁴⁴.

No estado de São Paulo em 1982, uma das articulações do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) com o Governo do estado resultou na criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra – a primeira experiência de um órgão criado para trabalhar a discriminação racial sofrida pela população negra em São Paulo, ocorrida no governo de Franco Montoro.

A criação do primeiro órgão de Estado em defesa e promoção dos direitos da população negra foi o início da institucionalização do movimento negro e de formulações de políticas públicas focalizadas na população negra no Estado de São Paulo, por meio da criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. Fruto da história de vida e luta de muitos anônimos militantes do Movimento Negro de São Paulo, que, de diversas maneiras, deram sua contribuição ao longo do século XX, para o sonho de uma sociedade justa e igualitária. (SANTOS, 2005, p. 4)

⁴⁴ De inspiração nos movimentos pelos direitos civis dos negros e negras estadunidenses, “as ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, apud GOMES, 2011, p. 113).

Foi também durante o mandato de André Franco Montoro que um representante da população negra compôs a chamada Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, conhecida como Comissão Afonso Arinos, que criminalizou a discriminação racial na Constituição brasileira de 1988. A tipificação do racismo como crime foi estabelecida pela Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como “Lei Caó”, de autoria do deputado Carlos Alberto de Oliveira, promulgada em 1989. De acordo com Santos (2005),

Em 1983 o deputado federal Abdias do Nascimento apresentou um Projeto de Lei (PL 1.332/83) (BRASIL, 1983) em que, entre os diversos pontos defendidos na educação, destaca-se: a inclusão do ensino de História e Cultural Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. Este projeto não foi aprovado e as exigências do Movimento Negro são introduzidas com extrema lentidão em poucas iniciativas do governo federal.

Ainda na década de 1980, propostas parecidas com o Projeto de Lei do então deputado Abdias do Nascimento foram encaminhadas à Assembleia Constituinte: uma delas, aprovada na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, dentre outras questões em relação à educação, afirmava também que

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986).

De acordo com a análise de Silva Junior (apud MÜLLER; COELHO, 2013), alguns artigos da Constituição Federal, aprovada em 05 de outubro de 1988, expressam ‘antigas reivindicações das entidades do Movimento Negro’, imputando como dever de Estado a obrigatoriedade do ensino a todos, condições de acesso e permanência e a pluralidade de ideias. São eles:

Art. 3º - [...]

- **IV** - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...].

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...];

Art. 23 – [...]

V - é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. [...].

Art. 205. A educação é direito de todos e dever do Estado. [...].

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...];

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. [...];

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...];

Art. 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. [...];

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...];

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...];

Art. 242. [...]

§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL,1988)

Essa nova configuração da educação brasileira e alteração no ensino de História, previstos no corpo da Lei Maior, ainda não correspondiam à necessidade de adoção de medidas concretas e políticas públicas de combate ao racismo no campo educacional e na sociedade. Apesar de não ser a única instituição responsável pela formação e atuação no âmbito da sociedade, é preciso reconhecer o papel estratégico da educação escolar na produção de conhecimento e formação de agências intelectual e política, que tanto podem reproduzir o quadro de desigualdades, quanto formar cidadãos capazes de assumir posturas críticas diante da realidade que se apresenta.

Gomes (2011) evidencia que a redemocratização do país iniciada nos anos 1980 possibilitou a emergência de um perfil de intelectual que tematiza as relações raciais, sobretudo no campo educacional. A autora destaca que a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação, desencadeada a partir dos anos 1970, criou condição de inserção de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas, muitos deles oriundos de entidades do Movimento Negro, que passaram a produzir conhecimento sobre as relações étnico-raciais.

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. (GOMES, 2011, p. 113)

É nesse panorama que surge um dos importantes eventos organizados na década de 1990: a Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, no ano de 1995, em Brasília, na comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, como uma forma de pressão ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo⁴⁵.

De acordo com Müller e Coelho (2013), da Marcha de Zumbi dos Palmares resultou a redação do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que foi entregue ao Presidente da República e continha as seguintes propostas na área educacional:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (EXECUTIVA MARCHA ZUMBI, 1996)

Naquele período estava em andamento o processo de elaboração da nova Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que regulamentou a educação nacional e extinguiu as outras três leis anteriores (Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961); Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968) e Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). De acordo com Müller e Coelho (2013), os formuladores da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 desconsideraram o tratamento específico da temática reivindicado pelas entidades do Movimento Negro.

No processo de elaboração da LDB o Movimento Negro teve a sua participação limitada. A Senadora Benedita da Silva, como representante do

⁴⁵ Ações que exigiam o reconhecimento de que o Estado é agente promotor do racismo institucional.

Movimento Negro, defendia a inclusão na Lei, da obrigatoriedade em todos os níveis educacionais do ensino a inclusão curricular da “História das populações negras do Brasil”. A proposta foi negada “com justificativa de que uma base nacional comum para educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia exclusiva para a temática” (GONÇALVES E SILVA, 2000, p.357)

Essa postura revelava a resistência do Estado em implementar iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, compreendidas como uma das formas de superação de desigualdades históricas que atingem determinados grupos nas sociedades plurais. As medidas que foram adotadas, provenientes dos embates entre as entidades do Movimento Negro e os parlamentares, evidenciam “um processo de esvaziamento do conteúdo político de tais reivindicações, [...] sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais” (GOMES, 2011, p 113).

No panorama que se apresentava até então, nem a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) tampouco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996) incorporaram efetivamente as reivindicações das entidades do Movimento Negro e de outros agentes na luta antirracista no contexto educacional. As medidas universalistas não contemplavam adequadamente as necessidades específicas da população negra, uma vez que não modificava a condição de sub-representação nas políticas e práticas educacionais.

No período em que se seguia o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, uma das ações do governo foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996, cuja finalidade era desenvolver políticas para a valorização da População Negra. O Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra - colegiado em que membros da sociedade civil atuavam junto a técnicos dos ministérios - era coordenado por Helio Santos⁴⁶, que foi presidente do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo no governo Franco Montoro (1983 a 1987).

⁴⁶ Hélio Santos é doutor em economia, administração e finanças e leciona no programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da secular Fundação Visconde de Cairu, em Salvador. É fundador e Diretor-Presidente do IBD – Instituto Brasileiro da Diversidade, Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Baobá para a Equidade Racial e autor de “A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso” (Ed. Senac – 2000), ensaio que discute o desenvolvimento brasileiro sob a ótica sociorracial. Foi coautor de várias obras na sua especialidade e publica regularmente artigos sobre Desenvolvimento Humano e Diversidade. É também consultor de Gestão da Diversidade de várias organizações, como Itaú-Unibanco, Grupo Abril, CPFL e Ford Foundation. Informações disponíveis em <<http://www.kultafro.com.br/2012/09/kultafro-entrevista-helio-santos-fundador-do-instituto-brasileiro-da-diversidade-e-presidente-do-conselho-do-fundo-baoba/>>.

Naquele período também foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1996), em 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural, em que, nos dizeres de Gomes (2011), as demandas da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional.

A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2011, p. 113)

Persistentes na luta antirracista, insatisfeitos com as perspectivas universalistas e inspirados pelas políticas de ação afirmativa - implementadas em países como Índia e África do Sul, além dos Estados Unidos -, ativistas e intelectuais negros reivindicavam a alteração do Artigo 242 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que mantinha a ideologia da convivência pacífica e democrática das três matrizes formadoras da nação brasileira:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (BRASIL, 1996)

Nos dizeres de Gomes (2011), o Movimento Negro levou para o debate público, e como demanda da política educacional, a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir às diferentes identidades sociais a concretização da igualdade. “Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças” (GOMES, 2011, p. 114). A autora esclarece que, ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro passou a questionar a implementação das políticas públicas de caráter universalista. Nessas condições, levaram para o debate a urgência de políticas de ações afirmativas que possibilitassem pautas específicas aos indivíduos oriundos de grupos historicamente aviltados, cuja

trajetória social, educacional, étnica e de gênero estão marcadas pela exclusão, discriminação e injustiça social.

Gomes (2013) ainda aponta a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, como um divisor de águas nessa luta. Edna Roland⁴⁷, mulher, negra e ativista, foi a relatora geral da Conferência, considerada um marco na construção de um consenso entre as entidades do movimento negro, sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, destacadamente nas áreas da educação básica, ensino superior e no mercado de trabalho. É necessário destacar o papel de representantes da população negra nesse processo, homens e mulheres que iniciaram o debate sobre as relações raciais na política, uma vez que, as políticas públicas de ação afirmativa passaram a ser discutidas em virtude dos importantes espaços que ocuparam. Naquele período, Dulce Maria Pereira⁴⁸ foi indicada, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, ao cargo de secretária-executiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) entre os anos de 2000 a 2002, tornando-se a primeira mulher negra com status de diplomata, indicada e eleita para ocupar o mais alto cargo dentro de um organismo internacional.

No ano de 2003, atendendo a antigas reivindicações das diversas entidades do Movimento Negro brasileiro, o Ministério da Educação, sancionou a lei 10.639⁴⁹ (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e também instituiu a data de 20 de novembro no calendário escolar, como Dia Nacional da Consciência Negra. A lei foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo recém-empossado Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. O Projeto de Lei nº 259 (BRASIL, 1999), formulado e apresentado pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi havia sido aprovado em 1999, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino pública e particular da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

⁴⁷ Edna Maria Santos Roland, Psicóloga, foi a primeira mulher negra, oriunda de movimento social, a ser Relatora Geral da Conferência da Organização das Nações Unidas - a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo em Durban. Foi Coordenadora de Combate ao Racismo da UNESCO e é Presidenta de honra do Fala Preta! Organização das Mulheres Negras.

⁴⁸ Dulce Pereira - Nascida em 1954, em São José de Rio Preto, estado de São Paulo, Brasil. Arquiteta e comunicadora social, professora, também foi presidente da Fundação Cultural Palmares de 1996 a 2000, ativista dos Direitos das Mulheres e contra o Racismo. Foi diplomata brasileira e Secretária Executiva da Comunidade de Países de Língua Portuguesa entre a III e a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo (2000-2002).

⁴⁹ O Artigo 26 A foi alterado pela lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e a cultura dos povos indígenas.

No entanto, na ocasião de sua aprovação, a proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 10.639/03, sofre dois vetos importantes que, a nosso ver, influencia sobremaneira os desdobramentos da lei nas práticas curriculares nas escolas. Foram eles, o § 3º do Art. 26-A e o Art. 79-A, que diziam o seguinte:

§ 3º - As disciplinas de História do Brasil e educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Art. 79-A – os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. (BRASIL, 2003, p. 01)

O primeiro veto diz respeito ao parágrafo expresso no primeiro projeto de lei que determinava às escolas a dedicação de, no mínimo, dez por cento do seu conteúdo programático anual ou semestral das disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, à temática africana e afrobrasileira. A justificativa do veto é apresentada nos termos: “[...] o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país” (BRASIL, 2003b, p. 01).

O segundo veto, a nosso ver, atinge o que é mais caro nos processos de mudanças de paradigmas e reformulações de padrões ideológicos, necessários a uma inflexão de postura nas práticas curriculares no interior das escolas: a formação dos professores. O mesmo trata dos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do Movimento Negro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. A justificativa do veto é apresentada nos seguintes termos:

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003b, p. 01)

É necessário salientar que, apesar do avanço significativo que a aprovação da referida lei representa, ao vetar a exigência de cursos de capacitação aos

professores, o Estado transfere à escola e à pessoa do professor a responsabilidade pelo atendimento dos preceitos legais.

A partir de 2003 as políticas de ações afirmativas no Brasil assumiram um caráter mais sistemático, especialmente com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, ligada à Presidência da República e com status de ministério. No Ministério da Educação houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004. Ainda no ano de 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004) e a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004) são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação: ambos regulamentando e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No ano de 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009). Em 2013 a diversidade étnico-racial é alçada à condição de princípio de ensino com a entrada em vigor da Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013). Nos dizeres de Neto (2013), a diversidade étnico-racial torna-se assim, o instrumento filosófico-jurídico da desconstrução do racismo. No que se refere aos princípios, na ordem legal, deve ser considerado como aquele que ocupa “o lugar mais alto e nobre na hierarquia dos ordenamentos jurídicos” (BONAVIDES, 2010, p. 56), devendo ser admitido, reconhecido e proclamado em qualquer âmbito de atuação nos processos educacionais.

Nesse contexto, a Lei n. 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004), o Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004) e a Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013) vinculam-se à garantia do direito à educação, e nos dizeres de Gomes (2011), o requalificam, incluindo nesse o direito à diferença. São, portanto, ações no campo do reconhecimento público das diferenças, do reconhecimento no plano das instituições. Obviamente, a implementação desse reconhecimento, como prática diária na produção da vida cotidiana nos processos escolares, nas práticas curriculares e no âmbito das relações são conquistas que ainda estão por fazer.

Assim como Gomes (2011), defende-se aqui a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) como uma ação afirmativa, à medida que as razões da inserção no currículo da temática da diversidade étnico-racial vão além do reconhecimento das diferenças, uma vez que se relacionam com dimensões fundamentais na construção de

identidades sociais e culturais, e no questionamento das condições em que se processam essas construções, fundamentadas em práticas curriculares eurocêntricas. Como bem pontua Souza (2009), inserir no currículo escolar a história, a cultura, as contribuições e a luta dos negros oriundos da diáspora africana, tende a dar visibilidade às lutas do movimento negro, à desconstituição da ideologia da democracia racial no espaço educativo e às omissões sistemáticas do currículo. Contribuindo, sobretudo, com dimensões da formação humana relacionadas a categorias de pertencimento, autoaceitação e reconhecimento do outro.

É sabido o quanto a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras quanto emancipatórias no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos. (GOMES, 2011, s/p)

Gomes (2011) enfatiza que é importante desmistificar a ideia de que as ações afirmativas só podem ser implementadas por meio da política de cotas, apresentando o ensino superior como o único segmento passível de ações afirmativas.

Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares. (GOMES, 2011, s/p)

Na educação brasileira pode-se considerar que o reconhecimento público das diferenças passou a receber contornos institucionais a partir da Constituição Federal de 1988, com o conjunto de dispositivos legais que dão início a uma política educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e à educação das relações étnico-raciais nas escolas, a saber: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, imputando como dever de Estado a obrigatoriedade do ensino a todos, condições de acesso e permanência e a pluralidade de ideias; a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que altera o art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004), que aprovou

as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004), que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados na implementação da lei; a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que altera o art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 e estabelece a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas; o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), em 2009; e a Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013), alçando a diversidade étnico-racial como princípio de ensino.

A inclusão da história e culturas africanas, afrobrasileira e indígenas no currículo, tendo a diversidade étnico-racial como princípio de ensino, proporciona uma nova dimensão de interpretação e valorização das identidades culturais e realizações de povos historicamente marginalizados. Desse modo, esses dispositivos formam o arcabouço jurídico que colocam “sob suspeita” o currículo oculto e o currículo praticado nas escolas básicas e superiores.

6.1 A tradição seletiva⁵⁰ no currículo oficial do estado de São Paulo

Com as importantes questões de Apple (2001): “Que conteúdo é esse?” e “O que é que ‘falta’ nesse conteúdo?” foi empreendida uma especial atenção ao denominado “Currículo Oficial do Estado de São Paulo” direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo foi o de identificar a operacionalização do currículo paulista e quais significados estão presentes no material curricular oferecido pelas agências estaduais: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Programas de Formação.

De acordo com as informações disponíveis no Portal Oficial do governo do estado de São Paulo e da Secretaria da Educação⁵¹, o denominado “Currículo do Estado de São Paulo” constitui-se em orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula. As justificativas estão disponíveis no site nos seguintes termos:

⁵⁰ Entende-se por “tradição seletiva”, a partir das considerações de Apple (2001) retomando Raymond Williams (1978) e referindo-se ao movimento operário nos Estados Unidos, a ausência nos materiais curriculares mais utilizados da herança histórica de um determinado segmento significativo da população. No contexto dessa pesquisa, a expressão é tomada em apropriação ao se referir à ausência das histórias e culturas dos povos negros africanos, afrobrasileiros e indígenas no currículo oficial do estado de São Paulo.

⁵¹ Portal do governo do estado de São Paulo – Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>.

Para apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. [...] Com a medida, a Educação pretende fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas, permita que essas unidades funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos. [...] Além desses documentos, o Currículo do Estado de São Paulo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. (SÃO PAULO, 2016, s/p)

Especificamente para os anos iniciais o Currículo Oficial apresenta dois programas, a saber: Ler e Escrever (São Paulo, 2008) - desenvolvido pelo conjunto de ações voltadas aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos; e, Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI) - “um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, a avaliação de desempenho dos estudantes e elementos chave de promoção da qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2016, s/p).

As considerações foram situadas a partir do ano de 2008, ocasião em que foi possível observar diretamente no interior das escolas os efeitos das mudanças de caráter diretivo no sistema público de ensino paulista, no que diz respeito à organização curricular e sistemas de avaliação externa. Essa abordagem fez-se necessária, uma vez que as entrevistas com as professoras que compuseram o universo de pesquisa sinalizaram que, tanto o conteúdo do Programa “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2008) quanto as avaliações externas e diagnósticas, são limitadores da atuação docente no que tange a temática das relações étnico-raciais. A partir das entrevistas, o foco de análise voltou-se para essa estrutura, buscando evidenciar os possíveis fatores que interferem na atuação docente.

No ano de 2008 entra em vigor a Resolução SE - 86, de 19 de dezembro de 2007⁵² (SÃO PAULO, 2007) que institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, nos anos iniciais [1º a 5º ano] das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino e da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. É importante salientar que a criação do

⁵² Res. SE n.º 90/05, à pág. 148 do vol. LX; Comunicado SE de 19/12/2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=10/6/201>.

programa tem relação com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁵³, tanto na condição de justificativa e, a nosso ver, como condicionante da implementação das proposições curriculares do Programa “Ler e Escrever”. A Secretária de Estado da Educação justifica a instituição do programa considerando:

[...] - a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;

- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;

- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade,

resolve:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007, s/p).

Nota-se que, inicialmente, o programa destinava-se à área de Língua Portuguesa, com foco específico na aquisição das competências leitora e escritora. No ano de 2012 a Resolução SE 46, de 25-4-2012 (SÃO PAULO, 2012) que dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, inclui o Inciso III ao Art. 1º, da Resolução SE 86 (SÃO PAULO, 2007), disciplinando também sobre o ensino de matemática.

Artigo 1º - Os docentes regentes de classe do segmento de 1º a 5º anos do ensino fundamental, interessados em ampliar sua formação profissional, com aprofundamento de conhecimentos, poderão, opcionalmente, a partir do corrente ano, fazer jus a mais 2 (duas) horas semanais de trabalho, para participar de ações e reuniões voltadas à melhoria da prática docente, previstas pelo Programa Ler e Escrever, com especial ênfase ao ensino da Matemática.

[...]

III – na continuidade, a partir do ano de 2012, assegurar a eficácia da aprendizagem dos conteúdos programáticos das demais disciplinas integrantes do currículo do ensino fundamental, em especial os da Matemática. (SÃO PAULO, 2012, s/p)

Pelos dispositivos legais que instituíram o programa tem-se: a ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e a ampliação da carga horária em

⁵³ Conforme o art. 4º da Resolução SE - 41, de 18/8/2015 a avaliação do SARESP visa aferir, relativamente aos alunos avaliados, o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série e consistirá da aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática. Em 19 de agosto de 2015

Diário Oficial Poder Executivo. Seção I São Paulo, 125 (153) p. 33, 2015. Disponível em: <http://www.dersv.com/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_41_2015_SARESP.pdf>.

duas horas aulas semanais, diferenciando a remuneração do professor que fizer a opção pela formação em serviço, com foco exclusivo no ensino da matemática. Essa adesão está sujeita a algumas determinações, conforme o Inciso I, do Artigo 2º:

Artigo 2º - As atividades de aprofundamento de conhecimentos, desenvolvidas nas 2 (duas) horas semanais de trabalho, a que se refere o artigo anterior, deverão:

I - integrar, obrigatoriamente, o plano de ação e elaborado pela unidade escolar, como atividades destinadas ao trabalho de planejamento e formação em serviço, a serem explicitadas em documento específico, indicativo dos conteúdos, procedimentos metodológicos, estratégias e recursos selecionados, bem como do horário de desenvolvimento e da natureza dos instrumentos de acompanhamento e monitoramento dos resultados alcançados pelos professores em sua rotina docente. (SÃO PAULO, 2012, s/p)

A avaliação externa nos anos iniciais, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), é voltada exclusivamente para as disciplinas de língua portuguesa e matemática e, conforme a resolução SE 41/2015 (SÃO PAULO, 2015), tem caráter obrigatório para todas as escolas da rede de ensino da Secretaria da Educação, abrangendo os alunos matriculados no 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio.

É necessário atentar para o funcionamento da articulação entre o “Programa Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2008) e os processos de avaliação externa e a avaliação diagnóstica. Antes, porém, o Programa apresentado de acordo com as palavras de seus organizadores:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (FDE, 2008, p. 1)

Ao colocar o Programa “Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2008) no plano da política pública para o Ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo deixa clara a dimensão desse projeto, haja vista que não se trata de uma intervenção pontual, mas sim, de um programa que passa a determinar os rumos da educação pública paulista nos anos iniciais. Com o discurso de aprimoramento da competência leitora e escritora e da

ampliação da qualidade de ensino, a política estadual promove o cerceamento da atuação docente, com uma engenharia de controle que tem à disposição uma gama de profissionais, programas de formação, materiais, sistemas de avaliação e monitoramento, no intuito de garantir sua implementação:

O Ler e Escrever envolve a estrutura da Secretaria Estadual de Educação (CENP, COGSP, CEI e as Diretorias de Ensino) e promove tanto a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas - PCOPs e Diretores de escolas), promovendo discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; quanto a formação pedagógica (para PCOPs e Professores Coordenadores - PCs), visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas. (FDE, 2008, p. 2)

O professor coordenador das unidades escolares tem orientações técnicas semanais e é o profissional responsável pela formação dos professores nas horas dedicadas às Aulas de Trabalho Pedagógico em Conjunto (ATPC) na escola, visando à implementação do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2008), que apresenta como principais objetivos:

[...] apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as Universidades com o ensino público possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (FDE, 2008, p. 1)

Além do processo de formação, planilhas de monitoramento e avaliação, o Programa “Ler e Escrever” atua no cotidiano das escolas com a disponibilização de materiais aos professores e estudantes.

Observando o microcosmo da educação pública estadual paulista, é preciso retomar as considerações de Apple (2001) ao tratar, em nível macro, obviamente, dos aparelhos educativos (entre eles a escola básica), como importantes instrumentos do Estado na mediação dos interesses de grupos específicos na sociedade, produzindo determinado tipo de capital cultural:

Tal como na economia, exemplos deste quadro de intervenção tornam-se cada vez mais relevantes. Incluem a ênfase na educação fundamentada na "competência", gestão de sistemas, educação profissionalizante, [...] financiamento contínuo e amplo para o desenvolvimento de currículos na

área da Matemática e das Ciências (quando comparados com as áreas das Artes), programas nacionais de avaliação, faculdades e institutos técnicos comunitários [...]. Estas e outras questões denunciam o papel, ora encoberto, ora claramente explícito, da intervenção do Estado na escolarização tentando maximizar a produção eficiente, quer dos agentes, quer do conhecimento pretendido por uma economia desigual. (APPLE, 2001, p.107)

O que se pretende destacar no contexto dessa pesquisa é o modo como esse processo que seleciona, organiza, produz, acumula e controla tipos específicos de “capital cultural” se materializa nas práticas curriculares no dia-a-dia da escola. Não são abstrações, conforme alerta Apple (2001). Materializam-se com o discurso de apoio, no entanto, retira do professor a condição de sujeito de sua prática docente.

Com o sucesso na implementação das diretrizes curriculares em língua portuguesa e matemática, em 2015, a Secretaria Estadual de Educação amplia sua atuação sobre o currículo praticado nas escolas públicas estaduais paulista e apresenta o “Projeto Memórias, Caminhos e Descobertas”⁵⁴ (SÃO PAULO, 2015). No material, as justificativas são apresentadas com o seguinte discurso:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nos últimos anos obteve grandes avanços nas diretrizes curriculares para o ensino: em Língua Portuguesa com o programa "Ler e Escrever", bem como na Matemática com o projeto "Educação Matemática nos Anos Iniciais" (EMAI). Em 2012, atendendo as diretrizes do Programa Educação Compromisso de São Paulo e as solicitações e anseios da rede, iniciamos um trabalho com foco nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas: História e Geografia. (SÃO PAULO, 2015, p.5)

O Projeto “Memórias, Caminhos e Descobertas” (SÃO PAULO, 2015) é voltado para estudantes e professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Segundo as informações dispostas no Guia de Planejamento e Orientação ao professor (SÃO PAULO, 2015), os resultados das discussões do currículo, deram origem à produção do primeiro volume, em versão preliminar, o qual traz sequências didáticas e orientações para o trabalho do primeiro semestre do ano letivo. Tem ainda o intuito de orientar a ação pedagógica, com propostas de atividades a serem realizadas em conjunto com os estudantes. Nesse ponto é preciso considerar duas questões: primeira - o conteúdo desse material - o qual será tratado adiante – e, segunda - diz respeito ao modo como a secretaria estadual opera para manter o

⁵⁴ “A elaboração do Projeto ficou a cargo das equipes do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais (CEFAF) e do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAESP), além dos Grupos Referência formado por PCNP dos Anos Iniciais e PCNP dos Anos Finais, especialistas das três disciplinas: Ciências, Geografia e História que atuam nas Diretorias de Ensino de diferentes regiões do estado de São Paulo e membros de universidades renomadas” (SÃO PAULO, 2015, p. 7).

foco nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, ainda que atue sobre os conteúdos das demais disciplinas.

A seguir observa-se a matriz curricular do Estado de São Paulo para os anos iniciais do ensino fundamental, instituída pela Resolução SE Nº 81/2011 (SÃO PAULO, 2011).⁵⁵

Quadro 2. Resolução SE Nº 81/2011 - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental - Ciclo I – 1º ao 5º ano						
Ano		1º	2º	3º	4º	5º
Série						4ª
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
	Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%
I - dois turnos diurnos: carga horária de 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 1.000 aulas anuais.						
II - três turnos diurnos e calendário específico de semana de 6 dias letivos: carga horária de 24 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais.						

Fonte: Diário Oficial do estado de São Paulo. Publicado em 17/12/2011.

O **Quadro 2** trata da matriz curricular para os anos iniciais, em que é possível observar que as disciplinas de História, Geografia e Ciências, não são obrigatórias do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Ainda que os professores afirmem incluir as especificidades próprias dessas disciplinas em suas aulas, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo sinaliza que esses conteúdos não são importantes nos três primeiros anos do ensino fundamental. Os estudantes terão contato sistemático com conteúdos dessas áreas apenas nos dois últimos anos desse segmento (4º e 5º ano). Na maior parte dos anos iniciais a atenção é voltada para as áreas de língua portuguesa e matemática. E ainda que essas disciplinas passem a fazer da matriz curricular no quarto e quinto ano, as avaliações – interna

⁵⁵ Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Diário Oficial do estado de São Paulo. Publicado em 17/12/2011: Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>.

(AAP) e externa (SARESP) - não incidem sobre elas. O que sinaliza para o professor regente que as práticas curriculares devem permanecer centradas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A Secretaria da Educação do estado de São Paulo disciplina e gerencia a atuação dos professores nas salas de aula por meio de materiais pedagógicos. Entre eles estão os Guias de Planejamento e orientação ao professor, que compreendem um conjunto de sequências didáticas⁵⁶, contemplando as expectativas de aprendizagem descritas nas Orientações Curriculares de cada área. De modo que os professores tem em mãos um material com as aulas prontas: cada sequência didática abarca um conjunto de atividades, com foco central no domínio mínimo das expectativas de aprendizagem definidas para cada atividade de acordo com o ano/série. Em outras palavras, em função das expectativas de aprendizagem pretendidas para o ano/série é que são definidos os conteúdos e elaboradas as atividades. Grosso modo, para cada área as sequências didáticas estão organizadas conforme apresentado na **Figura 9**:

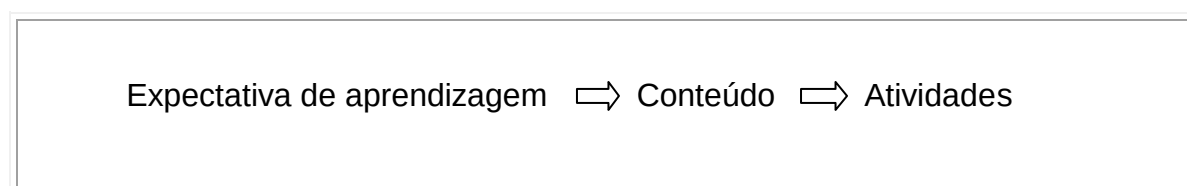


Figura 9. Estrutura de Planejamento do Currículo Oficial Paulista

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações ao Professor – Vol. 1, 2015.

Nota: elaboração da autora.

Nas palavras de Bräkling⁵⁷ (2013), as expectativas de aprendizagem orientam todo o processo de ensino à medida de dão clareza, objetividade e progressão coerente frente às concepções de ensino assumidas e as suas implicações didáticas.

As expectativas definem as intenções básicas de aprendizagem de um determinado processo de ensino para um determinado período de tempo. Dito de outro modo, as expectativas definem a proficiência mínima que se pretende que seja constituída pelo aluno ao final de um processo de ensino específico, o qual pode ser determinado por diferentes períodos de tempo (mês, semestre, ano, segmento de ensino, por exemplo). No caso das expectativas em foco, o período corresponde a cada ano escolar dos anos

⁵⁶ Os cadernos de atividades são organizados em sequências didáticas, com base em situações de aprendizagem em que os conteúdos são apresentados em passos que contemplam: o conhecimento prévio; a contextualização; realização da atividade de aprendizagem; acompanhamento; análise e avaliação da atividade; a síntese e, por vezes, a aplicação e experimentação.

⁵⁷ Kátia Lomba Bräkling - responsável pela elaboração do documento: Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa.

iniciais do Ensino Fundamental. As expectativas definem, portanto, a proficiência básica – e fundamental - que se pretende que o aluno construa no período determinado, e não o máximo possível a ser conseguido. Em contrapartida, ao definirem o que se espera que o aluno aprenda, as expectativas determinam necessidades de ensino. (SÃO PAULO, 2013, p. 5)

Sendo assim, no currículo oficial das escolas públicas paulistas, as expectativas de aprendizagem orientam todo o processo de ensino. O fato é que as expectativas de aprendizagem tornam-se mensuráveis e formam a base para a elaboração dos exames externos diagnósticos (AAP) – aplicados ao final de cada bimestre - e para as questões do SARESP (avaliação externa) aplicada ao final de cada ano letivo. Qual a implicação dessa dinâmica?

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é critério fundamental para o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP): um indicador de qualidade que, na prática, atribui uma “nota” para cada escola do estado de São Paulo. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. A cada ano a Secretaria da Educação estabelece uma meta a cumprir para cada escola com base na “nota” do IDESP do ano anterior. O IDESP é atrelado a uma política de bonificação, de modo que, recebem um bônus anual na remuneração os professores e demais funcionários das escolas públicas estaduais que atingirem e/ou ultrapassarem a meta estabelecida.

No que essa política interfere na sala de aula? Em todo o processo de ensino e planejamento do professor. A secretaria da educação oferece material com aulas prontas, com base nas expectativas que foram determinadas para cada área e ano/série. As expectativas são avaliadas ao longo do ano com os exames diagnósticos oferecidos pela secretaria da educação. Assim, os professores sabem ao longo do ano quais expectativas ainda estão em defasagem, portanto, com tempo de preparar os estudantes para o SARESP – exame em que cada questão avaliará o domínio de cada expectativa determinada para o ano/série de cada segmento. O desempenho de cada escola no SARESP é fundamental para ter um acréscimo anual na baixa remuneração do professor.

Com essa dinâmica o governo estadual paulista estabelece um controle quase que irrestrito sobre as práticas curriculares das escolas públicas estaduais. Quais as implicações diretas desse processo? A nosso ver, são duas as consequências diretas e imediatas dessa engenharia que opera em franca expansão

e com pleno consenso no cotidiano das escolas: a primeira é a alienação do trabalho docente - desde a escolha dos conteúdos, o estabelecimento dos objetivos, o planejamento da aula, a avaliação da sua atuação e dos estudantes – todo esse processo é retirado do ofício do professor estadual paulista. Outras agências, externas ao professor, são responsáveis por selecionar, planejar, avaliar e, inclusive, treinar o professor que apenas vai executar o planejamento alheio; e, a segunda implicação, é o que esse currículo nega. Retoma-se então a questão formulada por Apple (2001): “O que é que ‘falta’ nesse conteúdo?”

6.1.1 A tradição seletiva no planejamento docente

Na etapa diagnóstica da pesquisa houve o levantamento de informações sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras que atuam nos anos iniciais da unidade escolar, com o intuito de avaliar como o currículo praticado na escola relaciona-se com a temática-foco da pesquisa. O levantamento foi realizado por meio da aplicação de um questionário semiestruturado (apêndice B) a um grupo de 12 (doze) professoras dos anos iniciais da unidade escolar pesquisada. Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice C), houve a coleta de dados com questões abertas e fechadas.

De acordo com as informações levantadas, o grupo é formado por professoras, com média de idade entre 40 e 49 anos, com 75% do grupo atuando há mais de 10 anos no magistério. Etnicamente, de acordo com as categorias propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o grupo é composto por 75% (9 professoras) de professoras que se autodeclaram brancas, 17% (2 professoras) que se autodeclaram pretas e 8% (1 professora) autodeclara-se parda. No que diz respeito à formação, todas possuem graduação em pedagogia e duas tem curso de especialização: uma possui especialização em Psicopedagogia e outra professora - que atua na sala de leitura - possui especialização em Literatura Infantil Brasileira.

As questões específicas do questionário versavam sobre a literatura infanto-juvenil explorada nas práticas desse grupo, conhecimento sobre a temática da diversidade étnica nas narrativas e critérios de escolha na preparação das aulas. Os dados obtidos a partir das respostas foram organizados em gráficos. Assim, na resposta à questão “Com que frequência semanal você utiliza narrativas no seu planejamento e nas atividades de sala de aula?” Obteve-se o seguinte resultado:

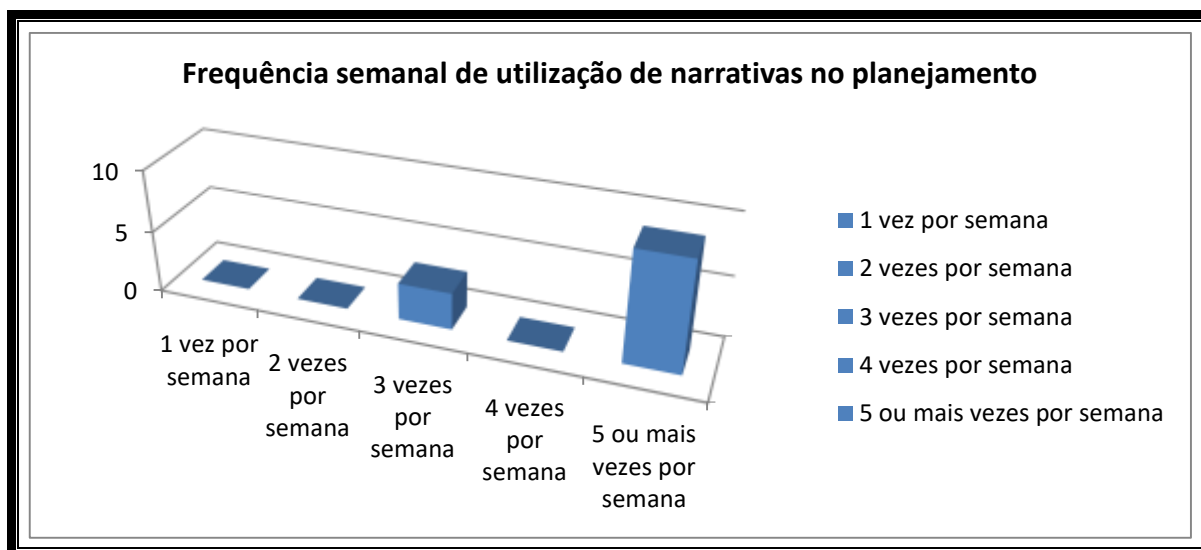


Figura 10. Gráfico - Frequência semanal de utilização de narrativas nas aulas

Fonte: dados de pesquisa

Como pode ser observado na **Figura 10**, nove (9) professoras desse grupo (75% da amostra) indicaram utilizar de 5 ou mais vezes por semana narrativas infanto-juvenis em suas aulas. Nessas condições, as narrativas infanto-juvenis tornam-se elementos efetivamente presentes no cotidiano das crianças dos anos iniciais nesta unidade escolar. De acordo com relato das professoras na observação participante, as narrativas tanto podem ser o início da abordagem de um conteúdo, quanto podem ser inseridas na aula como momento de leitura por prazer e entretenimento.

Buscando avaliar a diversidade étnico-racial e cultural das narrativas que estão no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes dessa unidade escolar, foi apresentada no questionário a seguinte questão: “Você acredita que todas as crianças se sentem representadas nas histórias e livros de literatura que são trabalhados com eles?” As respostas podem ser observadas na **Figura 11**:

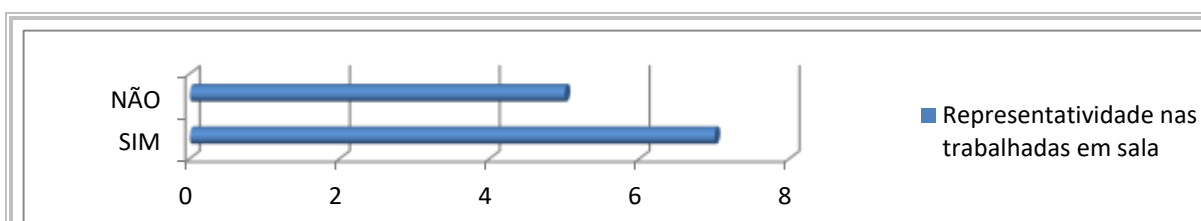


Figura 11. Gráfico - Opinião das professoras sobre a representatividade nas narrativas selecionadas

Fonte: dados de pesquisa

Como é possível visualizar na **Figura 11**, sete (7) professoras desse grupo responderam “sim” à questão e cinco (5) professoras responderam que “não” acreditam que há representatividade de todas as crianças nas narrativas que levam

para os estudantes da turma. A questão também pedia uma justificativa para a opção de resposta, as quais foram organizadas no **Quadro 3** a seguir:

Quadro 3. Justificativa das professoras para a resposta sobre a representatividade nas narrativas infantis.

Resposta das professoras para a representatividade nas narrativas.	Justificativas apresentadas
SIM	<i>“Quando eles se identificam com situações parecidas com aquelas que eles vivenciam”</i> (Professora 4) ⁵⁸ <i>“Em alguns eles se acham os príncipes e as princesas.”</i> (Professora 2)
NÃO	<i>“Nos livros, as princesas e os príncipes são de origem europeia.”</i> (Professora 8) <i>“As literaturas que tratam de diversidades ainda são poucas.”</i> (Professora 6)

Fonte: dados de pesquisa.

Na questão que pedia justificativa duas professoras não justificaram e as demais fizeram justificativas semelhantes às destacadas no Quadro 3. Entre as professoras que responderam positivamente à questão, as justificativas apresentadas não tangenciavam a questão da diversidade étnico-racial e cultural. Nas que responderam negativamente à questão, apenas uma professora respondeu de forma direta sobre a falta de representatividade de origem étnica e cultural: *“Nos livros, as princesas e os príncipes são de origem europeia.”* As demais (4 professoras) responderam genericamente à falta de tratamento da diversidade.

Esse quadro sugere que a maior parte desse grupo de professoras apresenta dificuldades em reconhecer e considerar a diversidade étnico-racial e cultural como critério para a seleção de narrativas infanto-juvenis. O que pode ser considerado como uma das razões para a ausência de narrativas de base cultural africana no cotidiano da escola. Para todas as professoras que responderam sim à questão, a representatividade está situada fora da questão étnica, centrada apenas na identificação de papéis e vivências sociais.

A próxima questão apresentada no questionário buscava identificar os critérios de seleção que as professoras utilizam para incluir uma narrativa em seu planejamento e trabalho pedagógico diário. A questão foi assim colocada: “Qual (ou

⁵⁸ Optou-se pela identificação das professoras respondente seguindo a ordem de entrega dos questionários.

quais) critério você utiliza na escolha das narrativas que lê para as crianças? (pode selecionar mais de uma opção)”. Entre as opções de respostas foram apresentadas: 1. Autores conhecidos (3 vezes); 2. Sugeridas no material de apoio (7 vezes); 3. Para iniciar um tema (3 vezes); 4. Que incentivem a imaginação (3 vezes); 5. Que promovam a aquisição de valores (5 vezes); 6. Que são sugeridos em cursos ou formações (3 vezes); 7. Disponíveis na biblioteca escolar (4 vezes); 8. Que fizeram parte da minha formação (2 vezes); 9. Que tenha origem em diferentes povos e culturas (3 vezes). O número entre parênteses indicam quantas vezes o critério foi marcado pelas professoras. O objetivo da questão era avaliar qual o critério é mais relevante para os professores quando selecionam as narrativas que exploram com os estudantes de suas turmas. O que pode ser visualizado na **Figura 12**:

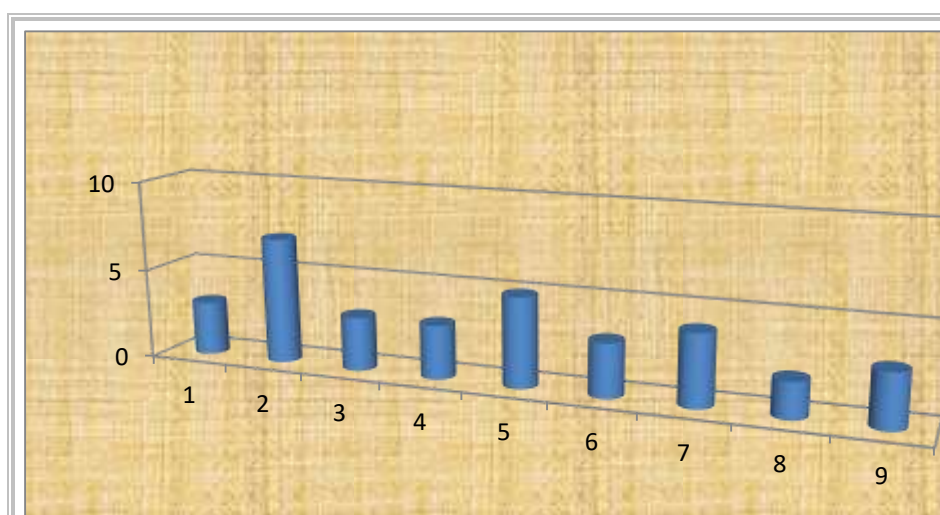


Figura 12. Gráfico - Critérios para a seleção de narrativas
Fonte: dados de pesquisa

Como demonstra a **Figura 12**, o critério de número 2 – “Sugeridas no material de apoio” – foi o critério apontado um maior número de vezes pelas professoras (7 vezes). O critério de número 5 - Que promovam a aquisição de valores – é o critério que aparece como o segundo mais relevante na escolha das narrativas pelas professoras (5 vezes). Esses dados sugerem que as narrativas que estão no material de apoio, e que formam o currículo oficial das escolas públicas paulistas, são as que têm mais chances de serem incorporadas à prática cotidiana e comporem o repertório dos estudantes.

De acordo com informação da maior parte das professoras respondentes, o material de apoio disponibilizado pelo currículo oficial não contempla contos de origem africana, por exemplo. À questão “Você observa contos de origem africana no material de apoio “Ler e Escrever”?”, 8 (oito) professoras responderam

negativamente. Cinco professoras indicaram sim para a ocorrência de contos de origem africana no material, no entanto, não souberam identificar nominalmente nenhum deles.

A questão de número 12 do questionário referia-se ao conhecimento das professoras sobre narrativas de origem africana: “Você conhece narrativas de origem africana? Quais?”. Quatro (4) professoras responderam “não” para a questão. Responderam positivamente à questão um total de 8 (oito) professoras, no entanto, 7 (sete) delas não souberam indicar nenhuma narrativa: 4 (quatro) delas escreveram “Sim, mas não lembro!” e as outras 3 (três) deixaram em branco o espaço para escrever os nomes das narrativas africanas que conheciam.

Das oito professoras que responderam “sim”, apenas uma professora, escreveu o nome de três narrativas que, de acordo com sua opinião, seriam narrativas de origem africana. A professora indicou as seguintes narrativas: “Madiba”, “Bruna e a galinha d’Angola”; “João e Maria Negros”. Os dois primeiros livros citados pela professora são de narrativas com personagens negras e versam sobre a temática africana, cada um a seu modo: “Madiba: o menino Africano” de Rogério Andrade Barbosa trata da história do carismático líder sul-africano Nelson Mandela, que se destacou pela luta contra o *apartheid*; “Bruna e a galinha d’Angola”, de Gercilda de Almeida, retrata o universo africano representado pela Galinha d’angola e sua relação com a criação do universo. Não encontramos nenhuma referência da última narrativa citada pela professora.

De qualquer modo, o que precisa ser observado é o fato de que, em um grupo de 12 (doze) professoras, apenas uma delas citou duas narrativas que retratam, de algum modo, o universo africano. Ainda que não sejam contos propriamente de origem africana, são narrativas que remontam à temática e apresentam personagens do universo real e mítico de parte do continente africano. No entanto, é sintomático que apenas uma professora teve condições de fazer a referência.

A observação anterior contradiz as respostas dadas a outras duas questões do questionário: “Na biblioteca da sua escola você encontra livros com narrativas de origem africana?”: a essa questão, oito (8) professoras responderam positivamente. E na questão: “Você lê livros ou narrativas de origem africana para seus alunos?”, seis (6) professoras responderam “sim”, que leem livros ou narrativas de origem africanas aos seus alunos. Essa discrepância - entre a falta de conhecimento da maior parte do grupo de professoras sobre narrativas de origem africana e a afirmação de leitura de narrativas dessa origem, juntamente com a identificação

dessas narrativas na biblioteca da escola - sugere que esse tipo de narrativa não está de fato presente no cotidiano dos trabalhos nos anos iniciais dessa unidade escolar. Ainda que as professoras encaminhem seus trabalhos diários a partir de narrativas, as que contemplam a diversidade de povos e culturas ainda são elementos ausentes.

Uma das professoras, ao responder “não”, à questão “Você lê livros ou narrativas de origem africana para seus alunos?”, justificou escrevendo a seguinte frase no questionário: “*Não tem no acervo do 1º ano.*”. O acervo ao qual a professora se refere, diz respeito aos livros paradidáticos e de literatura infantil disponibilizado para as escolas pelo programa estadual “Ler e Escrever” (São Paulo, 2008) que também produz e encaminha o caderno do professor e de atividades dos estudantes, contendo as recomendações e sugestões do currículo oficial paulista.

Considerando que o critério com maior relevância para esse grupo na seleção das narrativas que leva para a turma é a indicação do material de apoio, fica ainda mais remota a possibilidade de inserção de narrativas de base cultural africana e indígena no cotidiano escolar, se o material não contemplar a diversidade étnico-racial e cultural em seus encaminhamentos.

O questionário ainda investigou a abordagem da temática da diversidade étnico-racial no contexto de formação do grupo de professoras. Das 12 (doze) professoras do grupo, 9 (nove) indicaram ter feito ao menos um curso de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação nos últimos cinco anos. No entanto, nenhum desses cursos abordou a temática das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras. Das professoras do grupo, nenhuma delas participou de algum curso de formação continuada com a temática da diversidade étnico-racial e cultural na educação. E apenas 5 (cinco) professoras indicaram que houve tratamento da temática no curso de formação inicial. Sendo assim, esse grupo apresenta um quadro em que os professores se mostram receptivos à temática, no entanto, carecem de conhecimento sobre o assunto, uma vez que não encontram apoio no material disponibilizado pelo estado, tampouco nos cursos de formação continuada oferecidos pelas agências estaduais.

Na tentativa de ampliar a análise sobre as ausências do currículo oficial, o foco de atenção voltou-se para as expectativas de aprendizagem, uma vez que assumem papel central nas práticas curriculares. Para a análise foi realizado um recorte específico no “Guia de Planejamento e Orientações ao professor” (SÃO PAULO, 2013) na disciplina de História dos 4º e 5º anos, séries em que essa

disciplina é obrigatória. No currículo oficial paulista, os conteúdos programáticos da disciplina de História estão reunidos com os conteúdos das disciplinas de Geografia e Ciências na área denominada “Sociedade e Natureza”. Nesse percurso, procurou-se entre as expectativas de aprendizagem apresentadas no material o tratamento que é dispensado à diversidade étnico-racial e cultural, observando se as populações negras e indígenas são contempladas pelo currículo oficial paulista destinado aos anos iniciais do ensino fundamental.

6.2 A tradição seletiva nas expectativas de aprendizagem do currículo oficial paulista para os anos iniciais

Os quadros (**Quadro 4** e **Quadro 5**) a seguir são parte de um recorte do material didático disponibilizado aos professores pela secretaria estadual de educação, apresentando as expectativas de aprendizagem determinadas para o ensino de História, Geografia e Ciências no 4º ano do ensino fundamental. Neste material, as expectativas de aprendizagem, os conteúdos e as atividades são apresentadas para as três disciplinas reunidas e apresentam as sequências didáticas com atividades apenas para o quinto ano do ensino fundamental. O **Quadro 4** e o **Quadro 5** apresentam, respectivamente, as expectativas de aprendizagem determinadas pelo material no 1º e 2º semestres do ano letivo.

Quadro 4. Expectativas de aprendizagem para o 4º ano do ensino fundamental - 1º semestre - Guia de planejamento e orientações ao professor – Sociedade e Natureza.

Tema	Sequências	Expectativas de Aprendizagem
4º Ano	O Lixo que produzimos e nossa consciência socioambiental As mudanças da paisagem e os lugares que ocupamos na Terra Como ocupamos nosso planeta ao longo do tempo? A História e as Categorias Temporais, suas mudanças, suas permanências	◆ Reconhecer o lixo como uma produção individual e coletiva, que contribui para degradação ambiental, prejudicando a qualidade de vida da população. ◆ Valorizar a redução no consumo, a reutilização e a reciclagem de materiais como ações ambientalmente sustentáveis. ◆ Identificar as escalas de tempo envolvidas na decomposição de materiais e objetos. ◆ Diferenciar o lixo reciclável do não reciclável e analisar os impactos ambientais provocados por ambos. ◆ Valorizar a coleta seletiva de resíduos sólidos como forma de melhoria da qualidade de vida e do ambiente. ◆ Identificar e utilizar os recipientes específicos (símbolos e cores) para o descarte de diferentes materiais recicláveis. ◆ Utilizar conhecimentos geográficos e cartográficos sobre os temas cidade e população, ao ler e interpretar mapas, tabelas e gráficos. ◆ Reconhecer as influências geo-históricas na formação do território brasileiro. ◆ Conhecer a formação e ocupação populacional dos lugares. ◆ Utilizar as categorias de tempo ao analisar objetos, produções sociais e culturais e outros elementos. ◆ Produzir relatos orais e escritos, utilizando vocabulário específico relacionado ao tempo. ◆ Identificar as relações entre os acontecimentos cotidianos e os fatos históricos, levantando hipóteses para tais relações. ◆ Utilizar conhecimentos geográficos e cartográficos sobre os temas cidade e população, ao ler e interpretar mapas, tabelas e gráficos. ◆ Reconhecer e analisar as diferenças no trabalho e nos ritmos da cidade e do campo. ◆ Reconhecer as influências geo-históricas na formação do território brasileiro. ◆ Conhecer a formação e ocupação populacional dos lugares. ◆ Utilizar as categorias de tempo ao analisar objetos, produções sociais e culturais e outros elementos. ◆ Identificar as relações entre os acontecimentos cotidianos e os fatos históricos, levantando hipóteses para tais relações. ◆ Compreender a história local ou regional apropriando-se de procedimentos de historiador. ◆ Compreender textos e imagens como fontes para a construção do conhecimento histórico.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações ao professor. Sociedade e Natureza, 2015.

O foco de análise são as expectativas de aprendizagem apresentadas pelo material dispostas na coluna 3. Buscou-se observar se há ocorrência de expectativas de aprendizagem que tratem diretamente da temática da diversidade étnico-racial cultural para o ensino de história. E como é possível conferir no **Quadro 4**, não há nenhuma ocorrência dessa natureza determinada para o 1º semestre do 4º ano do ensino fundamental.

O **Quadro 5** a seguir trata das expectativas determinadas para o 2º semestre do 4º ano do ensino fundamental.

Quadro 5. Expectativas de aprendizagem 4º ano do ensino fundamental - 2º semestre. Guia de Planejamento e orientações ao professor. Sociedade e Natureza.

Tema	Sequências	Expectativas de Aprendizagem
4º Ano		
Como ocupamos nosso planeta ao longo do tempo?	A poluição no ambiente em que vivemos	◆ Distinguir o lixo tóxico, sua origem e malefícios à saúde humana e ao ambiente, reconhecendo as formas corretas de descarte. ◆ Reconhecer as formas de geração e destinação do lixo tecnológico. ◆ Identificar o ciclo da água na natureza e estabelecer relações com clima terrestre. ◆ Valorizar o uso consciente da água como forma de preservação da vida. ◆ Reconhecer a poluição do ar e da água como problema social, distinguindo suas causas e sugerindo ações de melhorias. ◆ Identificar o ciclo da água na natureza e estabelecer relações com o clima terrestre. ◆ Valorizar o uso consciente da água como forma de preservação da vida. ◆ Reconhecer a poluição do ar e da água como problema social, distinguindo suas causas e sugerindo ações de melhorias.
	O processo de urbanização e os Impactos Ambientais	◆ Comparar as diferentes formas de preparação dos alimentos e relacioná-las com suas propriedades nutricionais e sua conservação. ◆ Distinguir, por meio da realização e proposição de experimentos simples, como ocorre à conservação de alimentos. ◆ Identificar variadas formas de conservação de alimentos priorizando os procedimentos mais adequados. ◆ Reconhecer os elementos que constituem os rótulos dos alimentos (prazo de validade, gorduras, açúcares...). ◆ Avaliar as condições de higiene, preparação e refrigeração adequada nos postos de venda de alimentos utilizando esses elementos como fatores determinantes para o consumo crítico desses produtos. ◆ Comparar diferentes modos de alimentação entre os seres humanos e relacioná-los às condições sociais e econômicas, ambientais e a pluralidade cultural. ◆ Distinguir a importância do aproveitamento de alguns alimentos que geralmente são desperdiçados. ◆ Identificar a existência do sistema digestório, órgãos e funções envolvidos na digestão física e química dos alimentos. ◆ Valorizar a mastigação como parte importante do processo digestivo. ◆ Diferenciar os tipos de alimentos, reconhecendo a importância de cada um para o desenvolvimento físico e manutenção da saúde. ◆ Reconhecer e valorizar a ingestão de frutas, verduras e legumes como alimentos essenciais na alimentação humana. ◆ Conhecer alimentos que fazem bem à saúde para realizar escolhas saudáveis em sua alimentação. ◆ Valorizar a alimentação saudável como forma de prevenção de doenças e melhoria da qualidade de vida.
	Os Fatos Históricos e suas diferentes versões	◆ Identificar a relação entre os processos de urbanização e impactos ambientais. ◆ Compreender a história local ou regional apropriando-se de procedimentos de historiador. ◆ Identificar as diferentes versões sobre um mesmo fato, por meio da leitura e interpretação de textos e/ou documentos históricos diversos. ◆ Compreender textos e imagens como fontes para a construção do conhecimento histórico.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações ao professor. Sociedade e Natureza, 2015.

De acordo com o **Quadro 5**, nas expectativas apresentadas para o 2º semestre do 4º ano do ensino fundamental nota-se o mesmo padrão apresentado no quadro anterior: não há nenhuma ocorrência de expectativa de aprendizagem que trate diretamente da temática da diversidade étnico-racial e cultural. Há apenas uma única expectativa de aprendizagem que apresenta uma referência indireta, como é possível verificar: “comparar diferentes modos de alimentação entre os seres humanos e relacioná-los às condições sociais e econômicas, ambientais e à pluralidade cultural.” (SÃO PAULO, 2015, p. 19).

O **Quadro 6** apresenta as expectativas de aprendizagem determinadas para o 1º semestre do quinto ano do ensino fundamental.

Quadro 6. Expectativas de aprendizagem 5º ano do ensino fundamental. Guia de Planejamento e Orientações ao professor. Sociedade e Natureza – 1º Semestre

Tema	Sequências	Expectativas de Aprendizagem
5º Ano		
A diversidade de culturas, sociedades, ambientes e paisagens	Os mistérios do Nosso Universo	✦ Distinguir as regularidades e modificações naturais do clima em várias épocas do ano. ✦ Distinguir as regularidades e modificações naturais do clima em várias épocas do ano. ✦ Relacionar as estações do ano com a inclinação no eixo de rotação da Terra. ✦ Comparar o ambiente nas diferentes estações do ano, estabelecendo relações com temperaturas, índices pluviométricos e outras características climáticas. ✦ Analisar o ciclo da água nas diferentes estações do ano, identificando em qual delas ele ocorre mais rápido ou mais lentamente.
	Brasil e seu Regionalismo, suas diversidades: Climáticas e Multiculturais.	✦ Identificar fatores que podem gerar enchentes e propor formas de minimizar sua concretização e seus efeitos. ✦ Comparar a Terra com outros planetas do sistema solar, identificando, registrando e comunicando semelhanças e diferenças. ✦ Relacionar as características dos planetas com sua distância em relação ao Sol. ✦ Distinguir a grandiosidade das distâncias envolvida nas escalas astronômicas em relação às distâncias terrestres.
	Organização Social: As mudanças e Permanências dos movimentos Políticos e Sociais	✦ Identificar algumas constelações no céu e utilizá-las como pontos de referência para orientação no espaço e no tempo. ✦ Reconhecer a existência de vários objetos celestes sendo capaz de comparar e diferenciar uns dos outros. ✦ Diferenciar astronomia de astrologia, posicionando-se criticamente a essas formas de conhecimento. ✦ Utilizar diferentes formas de representação para identificar e comparar os fenômenos que ocorrem nas regiões brasileiras. ✦ Localizar lugares em que ocorrem os fenômenos naturais e os provocados pela ação humana, nas diferentes formas de representação do espaço. ✦ Compreender as consequências ambientais, relacionando-as com o uso e a ocupação do solo. ✦ Identificar e reconhecer as cidades e metrópoles brasileiras e mundiais. ✦ Reconhecer e identificar as características da população que vive nas metrópoles. ✦ Relacionar o processo de urbanização no Brasil com as alterações correspondentes aos biomas. ✦ Utilizar as categorias de tempo ao analisar acontecimentos históricos regionais e nacionais. ✦ Utilizar as medidas de tempo: década, século, período histórico, época na análise e na produção de relatos orais e escritos. ✦ Compreender a periodização de tempo histórico e suas relações com a transformação da sociedade brasileira. ✦ Analisar diferentes fontes para a construção de explicações históricas sobre mudanças e permanências, causas e consequências nos diferentes fatos. ✦ Elaborar textos de temáticas históricas, utilizando diversas fontes, destacando a participação de diferentes sujeitos em seus contextos temporais e espaciais e construindo explicações para acontecimentos e processos.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações ao professor. Sociedade e Natureza–SEE–SP, 2015.

É possível verificar no **Quadro 6** que não há nenhuma ocorrência de expectativa de aprendizagem que trate da diversidade étnico-racial e cultural nas orientações para o 1º semestre do quinto ano do ensino fundamental.

A seguir, as expectativas determinadas para o 2º semestre do quinto ano do ensino fundamental, apresentadas no **Quadro 7**:

Quadro 7. Expectativas de aprendizagem 5º ano E.F. Guia de Planejamento e Orientações ao professor. Sociedade e Natureza – 2º Semestre

Tema	Sequências	Expectativas de Aprendizagem
5º Ano		
A diversidade de culturas, sociedades, ambientes e paisagens	A transformação e o consumo da energia	- Identificar e registrar a presença de várias formas de energia nos ambientes em que vivemos como mecânica, elétrica, solar, térmica, química, luminosa, sonora, entre outras. - Reconhecer que a energia pode ser transformada de uma forma em outra. - Identificar aparelhos, dispositivos, substâncias e máquinas como clorofila, placas e coletores solares, rádio, TV, lâmpadas, celulares, ventiladores e motores em geral que transformam uma forma de energia em outra.
	Meios de comunicação e tecnologia:	Reconhecer a alimentação como um processo de transformação de energia química, armazenada nos alimentos, em energia mecânica e térmica do nosso corpo, identificando diferentes etapas desse processo.
	Usos e mudanças	- Reconhecer que os processos vitais dos seres vivos também envolvem transformação de energia. - Propor e realizar experimentos simples para observar, registrar e comunicar como ocorrem as transformações de energia. - Reconhecer que todos os processos naturais envolvem consumo ou transformação de energia.
	Sujeitos Históricos: As crianças da Ditadura Militar	- Identificar diferentes fontes de energia. - Investigar as diferentes formas de produção de bens de consumo e de comunicação ao longo do tempo e relacioná-las com as fontes de energia utilizadas. - Posicionar-se criticamente frente ao uso de diversas fontes de energia, comparando argumentos favoráveis e contrários ao uso de cada uma delas. - Reconhecer e valorizar a necessidade de consumo consciente de energia como forma de preservar a natureza e contribuir para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva. - Conhecer as principais mudanças corporais que ocorrem em ambos os sexos da espécie humana durante a pré-adolescência. - Identificar a sexualidade e a reprodução humana. - Reconhecer a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis com suas implicações na saúde individual e coletiva, bem como formas de preveni-las. - Comparar as diferentes formas de reprodução dos seres vivos, diferenciando a reprodução sexuada da assexuada. - Observar e reconhecer a importância de aves, insetos e vento na reprodução das plantas. - Comparar as formas de maternidade e paternidade entre os diferentes animais, analisando semelhanças e diferenças entre elas. - Identificar e reconhecer as mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia em diferentes tempos e lugares e regiões brasileiras. - Elaborar textos de temáticas históricas, utilizando diversas fontes, destacando a participação de diferentes sujeitos em seus contextos temporais e espaciais e construindo explicações para acontecimentos e processos.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações ao professor. Sociedade e Natureza, 2015.

De acordo com o **Quadro 7** não há nenhuma ocorrência de expectativas de aprendizagem que trate da temática-foco de pesquisa.

Como tratado anteriormente, no currículo oficial paulista, as expectativas de aprendizagem assumem papel central no ensino, determinando a seleção dos conteúdos e a organização das sequências didáticas por meio de atividades. As expectativas de aprendizagem apresentadas nos quadros anteriores foram retiradas

do Guia de Planejamento e Orientação ao professor, em sua versão preliminar, na área denominada Sociedade e Natureza (SÃO PAULO, 2015), englobando as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Como pode ser conferido nos quadros para os dois semestres letivos dos 4º e 5º anos, nenhuma expectativa de aprendizagem contempla qualquer referência direta à diversidade étnico-racial e cultural, apresentando apenas uma única referência indireta. Portanto, não há nenhuma referência às populações indígenas e negras no rol de expectativas apresentadas para os dois anos/séries observados. No caso específico do 5º ano, são três sequências didáticas apresentadas para o 1º semestre no material: a primeira sequência tem 27 atividades, a segunda sequência tem 17 atividades e a terceira sequência tem 14 atividades. Ao todo são 58 atividades e nenhuma delas faz referência à temática da diversidade étnico-racial e cultural.

Retomando as considerações de Apple (2001) é preciso indagar: que capital cultural pretende produzir e reproduzir um currículo que nega a história e as culturas da maior parte dos estudantes que atende? É sabido que a escola pública é o palco de formação das crianças e dos jovens negros e negras, visto que no contexto brasileiro não encontraremos crianças negras nas instituições privadas em volume representativo. Sendo assim, o questionamento a se fazer é: que formação está sendo oferecida aos estudantes que não se veem representados nos conteúdos programáticos e nas práticas curriculares? Que significados são construídos nesse processo? Que valores, conhecimentos e organização social estão sendo legitimados?

Os tipos de conhecimento considerados como mais legítimos na escola actuam como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, de acordo com as necessidades específicas do tipo de formação social. As escolas produzem um conhecimento muito específico e, desta forma, recriam, simultaneamente, categorias de desvio que estratificam os alunos. (APPLE, 2001, p. 65)

Nessas condições, retoma-se o conceito colonialidade do saber proposto por Quijano (2005), em que todo um complexo legado cultural e histórico é diluído em um conjunto de formas e padrões dominantes de valores. Nesses termos, a colonialidade atua, inclusive, na construção da subjetividade dos indivíduos e na autoimagem que as pessoas têm de si e de sua cultura.

6.3 A tradição seletiva nos cursos de formação de professores do estado de São Paulo

Nessa etapa da pesquisa foram observados os cursos de formação do programa de formação continuada oferecido pela Secretaria da Educação, através da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP)⁵⁹, a fim de observar se os professores da rede estadual de ensino teriam algum apoio com a abordagem da temática étnico-racial, por meio dos cursos oferecidos pelo governo estadual. A questão da formação no tratamento da temática tem importância fundamental, a fim de não comprometer o planejamento. Oliveira (2006, p. 42) confere especial destaque à questão do planejamento e do ensino, uma vez que “as tarefas a serem realizadas para eliminar a discriminação racial em educação não podem ser efetuadas por meio da improvisação, devendo ser intencionalmente planejadas”.

O quadro⁶⁰ a seguir foi elaborado com a intenção de evidenciar os temas dos cursos oferecidos pela EFAP desde a sua criação em 2009, observando ainda, se a temática da diversidade étnico-racial recebe algum tratamento nesse contexto de formação, subsidiando a prática dos professores:

Quadro 8. Cursos e Programas oferecidos pela escola de formação de professores “Paulo Renato de Souza” – (EFAP).

CURSO E PROGRAMAS OFERECIDOS PELA EFAP
ENCERRADOS
A criança de seis anos no Ensino Fundamental Aprendiz Comgás – Tecnologia Social para a Juventude Aula Interativa Hortolândia Atendimento Especializado ao aluno com Deficiência Física: construção de norteadores Atividades Experimentais Investigativas no Ensino Médio Integral Autoavaliação Institucional Participativa Capacitação em Saúde Mental para Professores da Rede Pública Estadual Comunidade Educadora Sustentável – Educação Ambiental na Escola e Mudanças Socioambientais Globais Construindo Sempre Currículo + Concurso PEB II Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola Curso para gestores dos Centros de Estudo de Línguas (CEL) Curso Windows na Sala de Aula

⁵⁹ De acordo com informações no Portal da SEE/SP: A EFAP foi criada em 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” integra o Programa Mais Qualidade na Escola e oferece cursos de formação continuada aos 270 mil servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas. Os cursos da EFAP combinam ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4034>. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Escola de formação de professores “Paulo Renato de Souza” – (EFAP)

Disseminadores de Educação Fiscal
 Educação Física e Esporte como Inclusão Social na Escola
 Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI)
 Educação para as Relações Étnico-Raciais: Africanidades e Afrodescendência (2014- Supervisores e Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica).
 IV Encontro Internacional Brasil – Estados Unidos
 Ensino Integral
 Estudar: como se aprende?
 Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital
 Fundamentos do Google para o Ensino
 Gestão para o Sucesso Escolar (GSE)
 Implantação e desenvolvimento dos projetos-piloto em escolas públicas para o uso pedagógico do laptop
 Inglês Online para Servidores
 Internet Segura. Bom para Você!
 Introdução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários
 Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores
 Instrumentos de Apoio à Aprendizagem
 Libras
 Live@edu – Comunicação e Colaboração na nuvem
 M@tMídias
 MBA Gestão Empreendedora – Educação
 Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem
 Mediação Escolar e Comunitária
 Melhor Ensino, Melhor Gestão
 Para colocar a paz em cena: Teatro e Cultura de Paz
 Parceiros da Educação
 Pilares da Educação Digital
 PROGESTÃO Online
 Programa Apoio à Continuidade de Estudos – Curso Grandes Temas da Atualidade
 Programa Currículo e Prática Docente (CPD)
 Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG–AP
 Programa de Formação Continuada Avaliação Educacional
 Programa de Formação de Tutores – Profort
 Programa Intel® Educar
 Programa Liderança de Gestores de Escolas Públicas
 Programa Mestrado & Doutorado
 Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nos Programas do FNDE – Formação pela Escola
 Programa Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade
 Programa Proinfo Integrado
 Programa REDEFOR
 Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva – Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
 2º Seminário de Centro de Atendimento Especializado – CAESP Direitos Humanos: Diversidade e Inclusão
 3º Seminário de Proteção Escolar
 SIAFEM/SP Secretaria da Educação 2013
 Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado
 Tão Perto Tão Longe II – Entrelaces com o Currículo de Arte
 Tecnologia Educacional nas Escolas de Ensino Integral
 Tem + Matemática
 Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações
 Transtorno Global do Desenvolvimento e suas Especificações
 Todos Aprendem EAD (iABCD)
 UCA
 Uso e ensino do soroban adaptado para alunos com deficiência visual

EM ANDAMENTO

- Aventuras Currículo+
 -Matemática
 Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério
 - IV Encontro Internacional – Comunidade Virtual de Aprendizagem
 - MBA Gestão Empreendedora Educação
 9º Edição
 - Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem: Articulação Pedagógica e Práticas de Intervenção – 1ª Edição/2016

INSCRIÇÕES ABERTAS

Aventuras Currículo+
 Língua Portuguesa
 Matemática

Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação e Aprendizagem Recursos Metodológicos e Superação de Defasagens Programa de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa
PREVISTOS
Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação e Aprendizagem Avaliação e Recuperação de Estudos Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas Especificações – 1ª Edição/2016

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Escola de formação de professores “Paulo Renato de Souza” – (EFAP)⁶¹

Nota: elaboração da autora

Como pode ser observado no **Quadro 8**, de acordo com as informações disponibilizadas no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), são mais de 90 cursos entre os encerrados, cursos em andamento, com inscrições abertas e previstos. Desses cursos, com as mais variadas temáticas, alguns deles em várias edições e ao menos um apresentando a 9ª edição, não foi oferecido nenhum curso relativo à temática indígena e apenas um único curso com a temática africana. No entanto, esse curso não foi direcionado aos professores, pois, o objetivo geral do curso era atualizar e aprimorar os conhecimentos dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e dos supervisores de ensino. Nessas condições, no período observado, nenhum curso foi oferecido aos professores diretamente pela Escola de Formação do Estado de São Paulo referente à temática da educação das relações raciais e para o ensino de história e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶² (BRASIL, 2004) são dimensões normativas, portanto reguladoras de caminhos e objetivam oferecer critérios e referências para a implantação de ações que visem o atendimento dos preceitos das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008). O Plano Nacional de implementação das diretrizes apresenta as atribuições e exigências legais dos sistemas de ensino. Entre as ações a serem implementadas pelo governo estadual estão:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;

⁶¹ Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4034>.

⁶² Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais. [...] (BRASIL, 2004, p.29).

Ao ignorar os preceitos legais, o sistema educacional do estado de São Paulo assume uma posição política, além de deixar à mercê da iniciativa pessoal dos docentes o desenvolvimento de ações com a temática da diversidade étnico-racial e cultural. No entanto, com o sofisticado sistema de controle que opera sobre as práticas curriculares, tornam-se praticamente nulas as chances de ocorrerem alterações significativas nos currículos das escolas públicas paulistas. Sem apoio nos processos de formação inicial e continuada, a atuação docente está sujeita à execução das tarefas ideológicas, planejadas com base na “tradição seletiva” e impondo à maioria dos estudantes que atende uma “não-existência”. Nesses termos, os professores assumem uma posição central, à medida que “o controle do aparelho cultural da sociedade, quer das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quer dos atores que nelas trabalham, é essencial na luta pela hegemonia ideológica” (APPLE, 2001, p. 59).

A importante constatação de Oliveira (2000) evidencia a dimensão do que representa a negligência sistemática sobre a questão racial nas escolas:

[...] a questão racial se coloca de duas maneiras no interior da escola: a discriminação racial espontânea, que se dá de modo ocasional, isto é, decorre das atividades não-planejadas, da convivência natural escola/alunos, professor/alunos, funcionários/alunos, alunos/alunos; e a que se dá pela não-inclusão do tema das relações raciais nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino. (OLIVEIRA apud VERISSIMO, 2011, p.11)

No contexto da educação pública estadual paulista, a discriminação não é apenas o produto dos conflitos que se estabelecem entre as demandas que envolvem as questões de classe, gênero e raça. A discriminação é sistematicamente planejada, fruto da negação, das omissões e dos consensos que se estabelecem pelo silenciamento de histórias e culturas.

6.4 A discriminação planejada no currículo oficial paulista para os anos iniciais

Nesta etapa da pesquisa procurou-se demonstrar a ampliação, na atuação dos professores, do sistema de controle que se encontra incorporado na forma articulada do currículo oficial paulista: que determina o conteúdo, o planejamento das aulas e os critérios de avaliação. Esse sistema de controle curricular vem acompanhado de omissões em que, o que não é dito é tão importante quanto o que esse currículo diz e dita na forma de conteúdos, permeados pela seletividade e exclusão de histórias inteiras de grupos étnicos e práticas socioculturais. À segmentos inteiros da população têm sido negado o seu passado.

[...] a noção de exclusão é um elemento-chave. Os produtos culturais não só "dizem", como também "não dizem". O facto de precisarmos de investigar não apenas "o que o material diz" e o respectivo excedente de significado, mas também o que exclui, é salientado por autores como Macherey e Eagleton. (APPLE, 2001, p. 236)

Conforme alerta Apple (2001), a ideologia apresenta-se na forma de eloquentes silêncios. “[...] Se pretendemos compreender a ideologia que opera nas escolas, devemos observar os aspectos concretos da vida curricular e pedagógica [...]” (APPLE, 2001, 118).

Nota-se, no contexto pesquisado, que a maior parte do grupo de professoras da primeira fase da pesquisa tem o material de apoio, disponibilizado pelo currículo oficial paulista, como o condutor da prática em sala de aula. Nesses termos, conforme apresentado no item anterior, há um complexo controle técnico externo do que se ensina, por meio de um conjunto completo de materiais que inclui: a descrição dos objetivos (expectativas de aprendizagem), todo o conteúdo curricular, material para os estudantes, metodologia, o passo-a-passo das ações, o que os estudantes devem responder nas atividades, os testes diagnósticos e a avaliação de desempenho de amplo espectro.

Nos dizeres de Apple (2001), essa abrangência do controle técnico na escola compõe um processo de desqualificação do profissional docente. Em sua análise, “o desenvolvimento de novas formas de controle, o processo de desqualificação, a separação entre concepção e execução não se encontram limitados às fábricas e aos escritórios. Estas tendências minam cada vez mais instituições como a escola.” (APPLE, 2001, p. 218).

À medida que os procedimentos de controlo técnico entram na escola sob a forma de "sistemas" pré-planificados de currículo, ensino e avaliação, os professores vão sendo desqualificados. No entanto, também vão sendo requalificados de uma forma que não deixa de ser inconsequente. Podemos constatar sinais disto mesmo quer nas instituições de formação de professores, nos cursos de formação, nos jornais e revistas dirigidos aos docentes, [...] quer nos próprios materiais curriculares em vigor. Enquanto a desqualificação implica a perda da técnica, a atrofia progressiva das destrezas pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas destrezas e visões ideológicas capitalistas. (APPLE, 2001, p. 221)

No seio da rotina das escolas as influências ideológicas que formam o tecido social se dão ao nível da prática, em contexto reais de produção e reprodução de certas mercadorias culturais, tal qual alerta Apple (2001). Nos dizeres do autor, “as escolas podem ser espaços onde é recriada a distinção entre o trabalho mental e manual, onde se reproduzem as divisões de raça, sexo e classe.” (APPLE, 2001, p. 184). É neste contexto que o autor alerta: “[...] a cultura da escola e o conhecimento formal expressos no currículo não respondem à história ou à experiência negra” (APPLE, 2001, p. 182).

É possível observar, a partir das considerações com todo o grupo de professores dos anos iniciais da unidade pesquisada, que são variados os entraves que impedem a inserção sistemática da diversidade étnico-racial nas práticas curriculares. No entanto, falam mais alto os seguintes fatores: a ideologia da igualdade; o não reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural como um critério para seleção de material e planeamento; a falta de conhecimento de materiais com a temática; a ausência de curso de formação continuada que aborde os preceitos da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as diretrizes curriculares para sua implementação; e a omissão da diversidade étnico-racial no currículo oficial que direciona a prática pedagógica dos professores nas salas de aula.

Esses impedimentos são fatores relativamente comuns à realidade das escolas, presentes em outros estudos sobre a temática. Por essa razão, a pesquisa voltou-se, especificamente, para três professoras desse grupo que, de algum modo, resistem a esse sistema de controle curricular e, eventualmente, inserem elementos das histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas em suas aulas. Conforme sinaliza Apple (2001), “nenhum processo de práticas e significados ideológicos e nenhum conjunto de arranjos sociais e institucionais é totalmente monolítico. Tal como Gramsci, Wright e outros categoricamente salientaram, ocorrem também práticas de oposição e tendências contrárias” (APPLE, 2001, p.155).

Essa resistência tem acontecido comumente no plano individual e, para Apple (2001), isso ocorre dadas as próprias relações sociais geradas pela forma do currículo. É também o olhar para as necessidades dos estudantes que oferece condições de criar e recriar práticas curriculares, e que também sustenta as bases para as resistências ao controle do que é genuinamente o ofício do professor: o planejamento de suas aulas e o reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e social como princípio de ensino. Poucas coisas podem ser mais nobres do que o esforço de professores de resistir à “tradição seletiva” presente nos conteúdos do currículo oficial paulista, que repõe a discriminação ao nível do planejamento diário.

O foco na etapa da pesquisa, denominada de estudo A, deu-se em função de constatar que, apesar de três professoras incluírem atividades com a temática em suas aulas - uma delas, especialmente, de modo mais sistemático - essa dinâmica não está contemplada em seus planos anuais de ensino, tampouco no projeto político pedagógico da unidade escolar. Ainda que seja uma atuação considerável, diante do panorama, observa-se que a resistência não gerou alterações nas práticas curriculares de modo amplo, contínuo e coletivo, a fim de que o tratamento da diversidade étnico-racial e cultural seja efetivamente incorporado ao cotidiano do planejamento e desenvolvimento das aulas. Desse modo, buscou-se as possíveis causas da descontinuidade, diante de um grupo mobilizado para a inclusão das histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas em suas práticas.

Os dados foram colhidos por meio de entrevistas com as três professoras do grupo de docentes dos anos iniciais, a partir do critério mencionado de apresentarem práticas com a temática da diversidade étnico-racial e cultural. Os dados foram organizados com base na análise do conteúdo, em que foram levantados dois eixos básicos de análise com um conjunto de categorias compondo cada eixo: o **eixo 1**, denominado **Formação Inicial e continuada**, tinha o objetivo de levantar informações sobre os processos de formação e a contribuição no desenvolvimento da temática da diversidade étnico-racial e cultural em sala.

Nesse eixo, foram levantadas no relato das professoras duas categorias de análise: **Contribuição da formação inicial para a abordagem da temática das relações étnico-raciais**: que buscava destacar o papel da universidade no apoio ao tratamento da temática nas práticas curriculares; e a categoria **Ocorrência de cursos de formação continuada que abordem a temática da diversidade étnico-racial**: buscando investigar as condições oferecidas pelas agências estaduais no apoio à abordagem da temática étnico-racial e cultural.

O **eixo 2**, denominado **Currículo oficial e a temática da diversidade étnico-racial**: buscava avaliar a percepção das professoras quanto à influência do currículo oficial no desenvolvimento ou não da temática da diversidade étnico-racial nas práticas curriculares.

Nesse eixo foram levantadas três categorias, a saber: **Dificuldades de implementação da temática da diversidade étnica na prática curricular cotidiana**: que buscava analisar as dificuldades reais e percebidas no cotidiano escolar com base na orientação do currículo oficial paulista para os anos iniciais; a categoria **Disponibilidade de materiais que abordem a temática**: em que se buscou analisar se as dificuldades estavam relacionadas com as condições de acesso a materiais que contribuem com o planejamento e que considerem a temática; e a categoria **O papel das avaliações externas**: em que se buscou evidenciar o papel das avaliações externas na articulação entre as expectativas de aprendizagem do currículo oficial e as relações estabelecidas com o tratamento ou não da temática da diversidade étnico-racial e cultural.

A seguir, o **Quadro 9** apresenta fragmentos dos relatos colhidos por meio das entrevistas, destacando a relação das professoras com a temática de acordo com os eixos e categorias estabelecidos para o estudo:

Quadro 9. Estudo A. Análise do depoimento das professoras dos anos iniciais que participaram do estudo A.

EIXOS	CATEGORIAS	DEPOIMENTOS		
1. Formação Inicial e continuada: processos de formação e a contribuição no desenvolvimento da temática da diversidade étnico-racial e cultural em sala.	Contribuição da formação inicial para a abordagem da temática das relações étnico-raciais: papel da universidade no apoio ao tratamento da temática nas práticas curriculares.	P1⁶³ <i>“[...] Eu não tenho certeza se alguém que não tivesse um trabalho pregresso, como eu tive com meu professor orientador de TCC, ou não tivesse essa orientação de alguém, se conseguiria fazer essa análise para a seleção de materiais para fazer esse tipo de trabalho.” (P1).</i>	P2 <i>“Na verdade, nem no CEFAM⁶⁴ eu me lembro se a gente tinha trabalhado alguma coisa desse tipo. Só nas aulas de história que eu tinha uma professora pesquisadora e a gente trabalhou bastante coisa de que são costumes do nosso país. [...] Eu não tinha conhecimento sobre esses contos, eu não fazia ideia [...].” (P2).</i>	P3 <i>“É...não tive. [...] eu acho muito importante, porque a gente vem de uma historia que desde a escolarização tudo foi passado em uma outra visão. E na graduação - apesar de que eu estive na graduação próximo de quando a lei foi promulgada, então foi algo que não tive tempo, sendo a lei promulgada e eu fazendo a graduação - acredito que [dar] atenção na formação do professor, haveria um espaço maior e isso faria muita diferença.” (P3).</i>
	Ocorrência de cursos de formação continuada que abordem a temática da diversidade étnico-racial: condições oferecidas pelas agências estaduais no apoio à	<i>“[...] Nos espaços de formação, no ATPC⁶⁵, por exemplo, não temos uma discussão sistemática. O que houve foram situações pontuais em que nós pudemos fazer uma reflexão do quanto a história afro-brasileira e africana estavam fora do nosso currículo, fora dos nossos</i>	<i>“[...] Eu já fiz bastante curso pela Diretoria de Ensino. Vários mesmo, de diferentes áreas, mas, nunca nos cursos oferecidos de especializações ou até mesmo coisas oferecidas pela Diretoria, não aborda nada dessas questões, nem cita nenhuma formação da escola e</i>	<i>“Não foi oferecido curso pela diretoria de ensino e assim...em ATPC passou a ter uma maior discussão em oficina, tratando do assunto a partir da iniciativa de uma profissional da escola. [...] teve momentos de mais discussão em ATPC e assim...”</i>

⁶³ Identificação para as professoras que participaram do estudo A, respectivamente pela ordem em que foram entrevistadas: P1, P2 e P3.

⁶⁴ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM-Bauru. Curso de formação de nível médio com duração de quatro anos.

⁶⁵ Aula de Trabalho Pedagógico em Conjunto: duas horas aulas semanais remuneradas destinadas à formação em serviço encaminhada pelo professor coordenador pedagógico.

	abordagem da temática étnico-racial e cultural.	<i>planos, quando ela deveria estar. [...] Teve uma sensibilização⁶⁶ muito importante que houve, mas, percebe-se que não é algo que nós tínhamos dentro do planejado.” (P1).</i>	<i>da lei. Eu já trabalhei em 3 escolas diferentes, além do Ada [E.E. Prof.^a Ada Cariani Avalone], e nenhuma cita sobre.[...] E os cursos que a gente faz, por exemplo, esse PNAIC⁶⁷, que entraria em História e Geografia... Isso por conta da lei, talvez, melhora alguma coisa, mas, esse ano foi bem conturbado e eles não fizeram nada sobre, nunca mencionam nada.[...]” (P2)</i>	<i>apresentação de trabalho com essa temática, mas, foi um que eu pude começar a participar, foi um início. [...] Nós sentimos uma carência disso: formação continuada, espaço pra elaboração de trabalho mais eficiente.” (P3).</i>
2. Currículo oficial e a temática da diversidade étnico-racial: influência do currículo oficial no desenvolvimento da temática nas práticas curriculares.	Dificuldades de implementação da temática da diversidade étnica na prática curricular cotidiana: dificuldades reais e percebidas no cotidiano escolar.	<i>“[...] Infelizmente, o currículo de PEB I⁶⁸ é muito centrado na função da linguagem escrita, oral e leitura, né?...procedimentos de leitura. No entanto, sempre baseado em textos de contos de fadas, sempre baseado em textos que não são da nossa realidade. [...] Eu acredito que a grande dificuldade esteja justamente na forma de aplicar. Por conta de não estar sistematizado dentro do plano de ação, do Projeto Político Pedagógico da escola, embora seja prescrito por lei, acaba sendo um trabalho – que deveria</i>	<i>“A gente conhece muito pouco e temos algumas ideias errada. Às vezes eu paro para pensar e vejo que eu mesma fazia coisas e dizia coisas que não eram legais, que também eram preconceituosas. [...] eu acho que é mesmo falta de conhecimento, falta informação, porque quando a gente entende e vê a proposta e o objetivo... [...].”(P2).</i>	<i>“Eu acho que tem uma pressão grande [em relação] ao currículo que é cobrado, e então, uma quantidade bem grande de habilidades que precisam ser contempladas e dão pouco espaço para a implementação dessas habilidades. [...] Se a gente tivesse mais espaço para estarmos discutindo a implementação da lei e como implementá-la, a gente estaria tendo mais condição de estar utilizando outras atividades que também são cobradas no currículo e estar fazendo isso</i>

⁶⁶ A entrevistada se refere à observação participante em que a pesquisadora desenvolveu uma oficina na Aula de Trabalho Pedagógico em Conjunto (ATPC).

⁶⁷ PNAIC: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é programa de formação do governo Federal em parcerias com os governos estaduais e municipais e tem o propósito apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização com cursos de formação em parcerias com Universidades Públicas.

⁶⁸ PEB I: Professor de Educação Básica I – antiga referência ao Professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

		<i>ser de um grupo – acaba sendo um trabalho de alguns professores.” (P1).</i>		<i>junto, isso seria mais possível.”(P3).</i>
	Disponibilidade de materiais que abordem a temática: condições de acesso a materiais que contribuem com o planejamento que considere a temática.	<i>“Quanto aos materiais, a gente percebe que a escola é baseada naquilo que o MEC oferece como referência: tanto os paradidáticos quanto os didáticos. E a gente tem recebido uma quantidade maior de materiais com a questão da representatividade[...] É tímida ainda, mas é um começo.” (P1).</i>	<i>“No ler e escrever do 1º ano, a gente trabalha só sobre o índio... um projeto de brincadeiras. Não abrange sobre a lei ou o que devemos estudar alguma coisa com relação a brincadeiras de origem africana. [...] E compra pelo próprio governo são trazidos poucos.” (P2).</i>	<i>“No Ler e Escrever⁶⁹, não...infelizmente! Eu observo nos livros didáticos, agora, no Ler e Escrever não observei nenhuma referencia a esse assunto. [...] Já trabalhei com 3º,4º,5º anos. [...] em todo o tempo que trabalhei durante esses anos, não observei não. [...]Aparece algumas referencias em termos de livros mais atuais, valorização da cultura africana.” (P3).</i>
	O papel das avaliações externas: articulação entre as expectativas de aprendizagem e as avaliações externas na relação com o tratamento da temática da diversidade étnica.	<i>“A maior dificuldade mesmo é a cobrança em cima das avaliações. São muitas avaliações. Agora nos temos as avaliações diagnósticas por bimestre. Este ano mesmo, por exemplo, eu tive que interromper as atividades para trabalhar as expectativas da AAP⁷⁰ em várias situações.” (P1).</i>	<i>“No 1º ano a gente não faz o SARESP [...] Eu acho que, embora nosso currículo seja novo, tem que haver algo complementar, tem que haver mudanças para uma melhora maior. Eu tenho trabalhado assim: trabalho com um pouco das matérias que a escola oferece e trabalho com o meu entender.” (P2).</i>	<i>“As crianças são sempre avaliadas, tem avaliações no currículo. E isso é no passado pela coordenadora pedagógica que também discute sobre isso nas reuniões que ela participa.” (P3).</i>

Fonte: Dados de pesquisa.

⁶⁹ O “Ler e Escrever” (São Paulo, 2008) é um dos programas do Currículo Oficial das escolas públicas paulistas - desenvolvido pelo conjunto de ações voltadas aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos.

⁷⁰ Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP): avaliação externa, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação, de caráter diagnóstico, aplicada semestralmente e, à partir do ano de 2016, ao final de cada bimestre, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tem por objetivo apontar indicadores das habilidades (expectativas de aprendizagem) do currículo que ainda encontram-se em defasagem.

A seguir, trechos da entrevista com as professoras, identificadas no contexto da pesquisa como P1, P2 e P3. As três professoras tem em média 10 anos de atuação no magistério, passando por várias séries do segmento Anos Iniciais e todas atuando há mais de dois anos na unidade escolar pesquisada. Etnicamente, de acordo com as categorias do IBGE, uma delas autodeclara-se preta e as outras duas autodeclararam-se pardas. Duas professoras que apresentam inserção da temática de modo esporádico, afirmam que tiveram acesso a algum conhecimento sobre a Lei 10.3639/03 apenas quando atuaram na escola pesquisada. A professora P1, que apresenta maior inserção da temática, atua no magistério há dez anos, sendo que há três trabalha no 3º ano do ensino fundamental, é a única que se autodeclara preta e desenvolve a temática da diversidade étnico-racial e cultural em suas aulas de modo mais sistemático, além de ter desenvolvido, ainda na graduação em Pedagogia - concluída em 2004 -, um trabalho de conclusão de curso sobre a Lei 10.639/03.

Sobre a relação com a temática ela diz:

Eu acabei tendo conhecimento da lei 10.639/03 por conta do meu trabalho de conclusão de curso. Porque eu achei que era muito importante ter algo, pensar em algo que não se falava, que a gente tinha dificuldade de discutir. Sempre que se discutia, falava-se: Ah, mas está levantando uma bandeira que é em causa própria. E eu acreditava que aquilo não era pra ser visto daquela forma. Eu acabei me conhecendo e me aprofundando nela. Acredito que não seja a única opção, a redenção pra esse problema da ausência de representatividade, mas, acredito que tenha sido o primeiro passo para inserção desse conteúdo de forma legítima e legal dentro da escola. (P1)

Quando a professora diz: “*Eu acabei tendo conhecimento da Lei 10.639/03 por conta do meu trabalho de conclusão de curso [...]*” ela sinaliza a importância da inserção da temática nos cursos de formação inicial de professores.” Em outro momento da entrevista, ela deixa isso ainda mais claro, quando afirma: “*[...] Eu não tenho certeza se alguém que não tivesse um trabalho pregresso, como eu tive com meu professor orientador de TCC, [...] se conseguiria fazer essa análise para a seleção de materiais para fazer esse tipo de trabalho.*” As demais professoras desse grupo não tiveram a lei e suas diretrizes contempladas em seus contextos de formação inicial. As afirmações da professora identificada na pesquisa como P3 sinalizam a necessidade de tratamento das demandas relativas aos princípios legais nos cursos de formação inicial:

[...] eu acho muito importante, porque a gente vem de uma história que desde a escolarização tudo foi passado em uma outra visão. E na graduação - apesar de que eu estive na graduação próximo de quando a lei foi promulgada, então foi algo que não tive tempo, sendo a lei promulgada e eu fazendo a graduação - acredito que [dar] atenção na formação do professor, haveria um espaço maior e isso faria muita diferença. (P3).

Destaca-se o fato de as três professoras desse grupo não terem acesso a nenhum curso de formação continuada que tratem da temática da diversidade étnico-racial e cultural em seus contextos de atuação. A professora P2 evidencia essa lacuna de modo contundente, quando questionada sobre o tratamento da temática em cursos oferecidos pelas agências do governo e na formação semanal, inclusive, em cursos de programa do governo federal:

Na verdade não. Eu já fiz bastante curso pela Diretoria de Ensino. Vários mesmo, de diferentes áreas, mas, nunca nos cursos oferecidos de especializações ou até mesmo coisas oferecidas pela Diretoria, não aborda nada dessas questões, nem cita nenhuma formação da escola e da lei. Eu já trabalhei em 3 escolas diferentes, além do Ada [escola atual da professora e palco da pesquisa] e nenhuma cita sobre. E no Ada foi a primeira vez. E os cursos que a gente faz, por exemplo, esse PNAIC [Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa] que entraria em História e Geografia... Isso por conta da lei, talvez, melhora alguma coisa, mas, esse ano foi bem conturbado e eles não fizeram nada sobre, nunca mencionam nada. E foi no Ada mesmo que eu tive o primeiro contato com o trabalho, foi aí que passei a ouvir mais sobre essa lei, sobre a inclusão dessa lei que nunca tinha ouvido falar nem na Diretoria, nem nas outras escolas que trabalhei. (P2)

A professora P2 traz uma informação interessante quando faz referência aos demais colegas da escola que não apresentam inserção da temática em suas aulas. Em sua percepção, não há resistência, há sim, falta de informação e formação para oferecer mobilidade à lei e suas diretrizes:

Falando dos professores do PEB I [Professor de educação Básica que atua nos anos iniciais], do nosso seguimento, eu nunca vi relutância e nem achar ruim fazer esse tipo de trabalho. A gente conhece muito pouco e temos algumas ideias erradas [...] Nós, sendo melhores informados sobre, até ajuda a nos melhorar para depois ajudá-los a melhorar também. (P2)

Segundo Fonseca (2012, p. 109), entre os entraves que estão diretamente relacionados à ausência da temática nas salas de aula, está “a falta de interesse do meio acadêmico na pesquisa e estudos sobre o assunto, pois um número reduzido de professores universitários se interessa pela temática.” O autor ainda aponta outros entraves diretamente relacionados com os processos de formação de professores, tais como:

[...] a falta de um processo de formação pelas faculdades de pedagogia, de letras e das licenciaturas a fim de alcançar os professores da educação básica; e, o número reduzido de núcleos de estudos afro-brasileiros em condições técnicas e acadêmicas de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da educação do ensino fundamental e médio nas escolas do país (FONSECA, 2012, p. 109).

No caso da Professora P1, observa-se que, além de um processo de formação inicial que lhe deu condições e segurança para inserir a temática em suas aulas, a professora valoriza a institucionalização dos conteúdos propostos na Lei 10639/03, quando ela afirma que a aprovação dessa legislação, apesar de não ser a única maneira de resolver os problemas decorrentes das tensões raciais existentes no interior da escola foi “[...] o primeiro passo para inserção desse conteúdo de forma legítima e legal dentro da escola.”

Como demonstrado nesse estudo, apesar da legislação, os conteúdos da história africana ainda continuam ausentes do currículo oficial. Quijano (2005) utiliza a expressão colonialidade do saber, entendida como a negação do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos e dissolução de todas as formas de produção de conhecimento que não sejam estabelecidos pelos padrões eurocêntricos. Sem apoio do currículo oficial, a inserção da temática da diversidade étnico-racial e cultural fica à mercê de iniciativas pessoais de docentes conscientes e mobilizados para a necessidade de proporcionar uma formação integral aos estudantes que atende.

A professora P3 apresenta um dado que merece ser observado por colocar em evidência a negligência do currículo oficial com relação à diversidade étnico-racial e cultural em seu conteúdo programático:

No Ler e Escrever, não, infelizmente! Eu observo nos livros didáticos, agora, no Ler e Escrever não observei nenhuma referencia a esse assunto. [...] Já trabalhei com 3º, 4º, 5º anos. [...] em todo o tempo que trabalhei durante esses anos, não observei não. [...] Aparece algumas referencias em termos de livros mais atuais, [da] valorização da cultura africana [...]. (P3)

Destaca-se o fato da professora P3 afirmar que encontra referências sobre as temáticas africanas e indígenas nos livros didáticos, uma vez que o material disponibilizado pelo currículo oficial nas séries em que trabalhou não apresenta tratamento da questão: “*Eu uso como base o que vem nos livros didáticos e faço pesquisa em internet. É o que eu costumo usar.*” O livro didático que, comumente, recebe críticas por engessar a atuação docente tem, de acordo com a percepção da

professora P3, apresentando modificações para incluir a temática, configurando-se em um dos recursos que utiliza em suas aulas.

A professora P2 detalha como é a abordagem no material didático do currículo oficial no 1º ano em que atua e nos anos em que já atuou:

No ler e escrever do 1º ano, a gente trabalha só sobre o índio... um projeto de brincadeiras. Não abrange sobre a lei ou o que devemos estudar alguma coisa com relação a brincadeiras de origem africana. Até quando eu fiz no projeto, o ano passado, que deu mais tempo, além dos brinquedos de sucata eu também fiz uma brincadeira...Essa brincadeira eu aprendi com um moço que trabalha no Sesc: amarelinha africana, que tem um jeito diferente de brincar. A gente brincava com musica, porque tem que pular ela de acordo com o ritmo da musica. Voltando ao Ler e Escrever, poderia abordar também, porque o projeto do índio não faz a mesma ligação com essas brincadeiras [...]. E eu também conheço o Ler e Escrever do 2º ano: é sobre cantiga, que também poderia entrar da parte indígena e a africana, que a gente poderia cantar... E eu sei que também não entra. E o segundo é sobre animais do pantanal... Para você ver que não tem nada relacionando sobre a raça negra. Nos livros didáticos eles tentam fotos de alguma cultura negra ou de uma criança negra. Colocam para ter alguma coisa, eu acredito.

No caminho das iniciativas pessoais no tratamento da temática, a professora P1 apresenta argumentos que, em sua concepção, são fundamentais para tratar a questão étnico-racial. Ela diz que:

[...] As pessoas que estão dentro da sala de aula, que estão na formação dessas crianças [precisam] ter mais consciência na hora de iniciar uma situação diferente, diversificada, que fale sobre tolerância, que fale da importância das pessoas independente da sua raça, da sua origem. Tentar conhecer a historia dos outros, das outras pessoas, não somente um currículo eurocêntrico como a gente tem visto, permeando no decorrer da historia. (P1)

Nos dizeres da professora P1 *“Tentar conhecer a historia dos outros, das outras pessoas, não somente um currículo eurocêntrico como a gente tem visto [...]”*, está presente uma preocupação com os processos de formação das crianças na perspectiva do reconhecimento das diferenças que nos constituem. As diferenças estão na escola, mas, nem todas se reconhecem nela. Para Taylor (1993) “a igualdade está vinculada ao reconhecimento das diferenças, ou seja, de um reconhecimento igualitário pautado no respeito às diferenças identitárias” (SILVA, 2008, p. 317). Tendo o princípio da igualdade como base, o que se pretende na defesa do reconhecimento da diferença, implícito no depoimento da professora P1, é a promoção de práticas curriculares que considerem os indivíduos em sua diversidade étnica, social e cultural, de gênero, de credo e linguísticas que ainda não

estão adequadamente representadas nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas narrativas escolares.

Durante as entrevistas as professoras apresentaram como encaminham as atividades em suas aulas: foram mencionadas aulas com contação de história, pesquisa com a temática e discussão sobre preconceito. No entanto, a professora P1, por exemplo, reconhece que tem dificuldades em promover a incorporação e alteração das práticas curriculares, como orientam as diretrizes para sua implementação. Observemos o que ela afirma quando tratamos das dificuldades de inserção sistemática dos preceitos legais:

Eu acredito que a grande dificuldade esteja justamente na forma de aplicar. Por conta de não estar sistematizado dentro do plano de ação, do Projeto Político Pedagógico da escola, embora seja prescrito por lei, acaba sendo um trabalho – que deveria ser de um grupo – acaba sendo um trabalho de alguns professores. (P1).

Nota-se que, ao declarar que o trabalho com a temática das relações étnico-raciais “[...] acaba sendo um trabalho – que deveria ser de um grupo – acaba sendo um trabalho de alguns professores”, a professora evidencia o baixo grau de enraizamento da lei e suas diretrizes na unidade escolar. Como dito anteriormente, para Apple (2001), isso ocorre dadas as próprias relações sociais geradas pela forma do currículo, uma vez que são poucos os professores que imprimem uma ação de resistência ao controle curricular imposto pelas agências estaduais.

Após as análises realizadas a partir das entrevistas, duas situações aparecem como desafios centrais para o processo de efetiva implementação da lei 10.639/09 na unidade escolar: a) a “tradição seletiva” do currículo oficial paulista - que exclui as histórias e as práticas culturais dos grupos sociais que atende no material didático que disponibiliza; b) a política de avaliação externa atrelada às expectativas de aprendizagem em um currículo excludente.

Destaca-se nesse contexto, o fato de as avaliações externas das escolas estaduais paulistas focarem, nos anos iniciais, as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Nessas condições, nos processos de ensino e de aprendizagem, os esforços são, em sua maior parte, direcionados ao trabalho com base nas expectativas de aprendizagem estabelecidas para as disciplinas avaliadas. Trechos do depoimento das professoras evidenciam essa situação no cotidiano das escolas. Observemos o que dizem sobre o currículo oficial destinado aos anos iniciais:

[...] Infelizmente, o currículo de PEB I é muito centrado na função da linguagem escrita, oral e leitura...procedimentos de leitura. No entanto, sempre baseado em textos de contos de fadas, sempre baseado em textos que não são da nossa realidade. [...] (P1)

As afirmações da professora P3 dão a dimensão da cobrança em torno da implementação do currículo oficial nas escolas públicas estaduais:

Eu acho que tem uma pressão grande [em relação] ao currículo que é cobrado, e então, uma quantidade bem grande de habilidades que precisam ser contempladas e dão pouco espaço para a implementação dessas habilidades. [...] Se a gente tivesse mais espaço para estarmos discutindo a implementação da lei e como implementá-la, a gente estaria tendo mais condição de estar utilizando outras atividades que também são cobradas no currículo e estar fazendo isso junto, isso seria mais possível. (P3)

De acordo com a professora P1, entre as dificuldades de inserção da temática de modo sistemático, a maior está relacionada à política de avaliação externa:

A maior dificuldade mesmo é a cobrança em cima das avaliações. São muitas avaliações. Agora nos temos as avaliações diagnósticas por bimestre. Este ano mesmo, por exemplo, eu tive que interromper as atividades para trabalhar as expectativas da AAP em várias situações. (P1).

A professora P2, cuja série (1º ano dos anos iniciais)⁷¹ em que atua não é alvo de avaliação do SARESP, deixa implícito uma possibilidade maior de inserção de atividades que não estão prescritas no currículo oficial: “[...] embora nosso currículo seja novo, tem que haver algo complementar, tem que haver mudanças para uma melhora maior. Eu tenho trabalhado assim: trabalho com um pouco das matérias que a escola oferece e trabalho com o meu entender.” (P2). É importante lembrar que, nos três primeiros anos dos anos iniciais, a grade curricular do governo estadual paulista orienta o tratamento apenas das disciplinas de língua portuguesa e matemática. De modo que, a inserção dos conteúdos programáticos das demais disciplinas fica por conta da iniciativa pessoal das professoras.

Levando-se em consideração que as orientações curriculares oficiais para o ensino de história não contemplam a diversidade étnico-racial e cultural e, além disso, as atenções são direcionadas a duas disciplinas, objetos de avaliação externa, quais são as chances de implementação de uma educação voltada para a diversidade cultural e para o tratamento das relações raciais no ensino?

⁷¹ No ano seguinte à entrevista o 1º ano do ensino fundamental passou a fazer parte dos anos/séries que passam pela avaliação externa diagnóstica, denominada Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a fim de diagnosticar as habilidades do currículo que se encontram em defasagem ao longo do ano.

O quadro que se apresenta até então, tendo como base os depoimentos das professoras, configura-se da seguinte forma: na experiência de pelo menos uma delas (Professora P1), não há falta do tratamento da temática na formação inicial - inclusive a sua importância é destacada em trecho de seu depoimento no **Quadro 9** -; não há dificuldades na obtenção e seleção de materiais; observa-se um esforço em reunir materiais que tratem do reconhecimento das diferenças, inclusive, como vantagem pedagógica no desenvolvimento do trabalho; e, há em suas falas e atuação, o reconhecimento da diversidade étnico-racial como um princípio de ensino. No entanto, o enraizamento dos preceitos legais e efetiva implementação da lei 10.639/03 em sua prática ficam comprometidos, sobretudo, pelo controle que o currículo oficial paulista exerce na atuação dos professores por meio da política de avaliação externa.

Nesse sistema de controle, a escassez de cursos de formação continuada que contemplem a temática - como demonstra a professora P1 em trecho de seu depoimento: *“Nos espaços de formação, no ATPC, por exemplo, não temos uma discussão sistemática”*-, aliada à negligência nos cursos de formação inicial, enfraquecem o esforço de resistência dessas professoras que apresentam predisposição para o tratamento da diversidade étnico-racial e cultural. Em seus espaços de formação continuada semanal o tema não é abordado na perspectiva contínua e de formação, como sugere o trecho seguinte:

[...] O que houve foram situações pontuais em que nós pudemos fazer uma reflexão do quanto a história afrobrasileira e africana estavam fora do nosso currículo, fora dos nossos planos, quando ela deveria estar. [...] Teve uma sensibilização muito importante que houve, mas, percebe-se que não é algo que nós tínhamos dentro do planejado. (P1).

O trecho destacado da fala da professora P1 sugere o caráter esporádico com que a questão da inserção da temática étnico-racial no ensino é abordada no espaço de formação na unidade escolar: *“[...] Teve uma sensibilização muito importante que houve, mas, percebe-se que não é algo que nós tínhamos dentro do planejado.”* A professora P3 sinaliza a mesma situação: *“Na verdade, teve uma iniciativa nesse sentido sobre tentar mobilizar mais a atenção dos profissionais da escola...”*.

É necessário esclarecer que os professores coordenadores, responsáveis pela formação continuada em serviço e pelos encaminhamentos nas Aulas de Trabalho Pedagógico em Conjunto (ATPCs), têm orientações técnicas semanais na Diretoria de Ensino que, entre outras questões, prescrevem o que deverá ser

abordado nas ATPCs com o grupo de professores. A professora P3 deixa implícito em trecho da entrevista, o sistema de controle articulado entre currículo oficial e avaliações externas, com certos atores no interior da unidade escolar: *“As crianças são sempre avaliadas, tem avaliações no currículo. [...] E isso é nos passado pela coordenadora pedagógica que também discute sobre isso nas reuniões que ela participa.”*

Em função do que foi observado na coleta dos depoimentos das professoras sujeitos da pesquisa, o estudo em questão ocupou-se também do currículo oficial paulista para os anos iniciais. Na dimensão do currículo oficial, tratou-se, especificamente, das expectativas de aprendizagem, uma vez que, como demonstrado anteriormente, são elas que determinam a seleção de conteúdos, a sequência de atividades e os critérios de avaliação. No contexto do currículo oficial paulista, as expectativas de aprendizagem operam como objetivos a serem alcançados e são base para as habilidades e competências exigidas nas séries/anos posteriores e critérios de avaliação.

No que diz respeito à relação dos professores com as orientações curriculares, Apple (2001) tem uma questão importante, ao tratar da resistência ao controle que observa nos trabalhadores das fábricas:

Será que, perante a invasão crescente de procedimentos de racionalização e de ideologias capitalistas nas escolas (por exemplo, sistemas de gestão, administração por objectivos, ensino baseado na competência, crescimento das avaliações nacionais, etc.), os professores respondem da mesma forma que os trabalhadores [...]? (APPLE, 2001, p.150)

Nesse panorama, são duas as questões que podem ser levantadas: qual é a força contrária a que essas professoras devem resistir?; e, como criar formas concretas de ação, com condições de fortalecer essa resistência e a atuação docente de capacidade de respostas ao controle curricular e aos grupos excluídos nessa dinâmica?

A busca pelas respostas às questões acima direcionou a etapa seguinte da pesquisa: a partir da análise dos depoimentos das professoras do estudo A, voltou-se para as expectativas de aprendizagem dos dois principais materiais que compõem o currículo oficial paulista para os anos iniciais. Essa etapa foi denominada de estudo B e desenvolveu-se uma análise do conteúdo a partir das expectativas de aprendizagem presentes nos materiais: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais (São Paulo, 2013) e Guia de Planejamento e

orientações ao professor – Sociedade e natureza (São Paulo, 2015). Este último é direcionado aos professores e estudantes, com objetivos, expectativas de aprendizagem, sequências completas de atividades, procedimentos a serem seguidos e critérios de avaliação.

Neste estudo, e com base na caracterização proposta por Bardin (1979), a análise de conteúdo categorial (ou temática) possibilitou o agrupamento dos textos em categorias, segundo o critério de ocorrência, de acordo com os objetivos da pesquisa e os dados obtidos. No **Quadro 10** foi utilizado o material denominado Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais (São Paulo, 2013). O documento apresenta as expectativas de aprendizagem e orientações gerais para cada ano/série dos anos iniciais do ensino fundamental, separadamente, para as áreas de história, geografia e ciências. No **Quadro 10** foram consideradas para análise apenas as expectativas de aprendizagem apresentadas pelas orientações curriculares do currículo oficial para o ensino de história.

A partir do **eixo** “Sociedade e Natureza” as expectativas de aprendizagem para o ensino de história do 1º ao 5º ano foram organizadas em três categorias, nas quais buscou-se observar a ocorrência ou não das expectativas de aprendizagem estabelecidas no material analisado:

Categoria 1: **Expectativas de aprendizagem relacionadas ao conhecimento técnico e procedimental:** em que se buscou observar a ocorrência de expectativas de aprendizagem que exploram apenas os aspectos procedimentais do conhecimento;

Categoria 2: **Expectativas de aprendizagem relacionadas às transformações sociais em contextos espaço-temporais:** em que se buscou observar a ocorrência de expectativas de aprendizagem que visam estabelecer relações entre os fenômenos sociais;

Categoria 3: **Expectativas de aprendizagem relacionadas à diversidade étnico-racial e cultural:** em que se buscou observar a ocorrência de expectativas de aprendizagem que explorem, ou ao menos façam menção, à diversidade étnico-racial e cultural.

O **Quadro 10** a seguir apresenta a ocorrência das expectativas de aprendizagem em cada uma das categorias descritas anteriormente, com um exemplo de expectativa de aprendizagem de cada categoria presentes no material em análise:

Quadro 10. Expectativas de aprendizagem presentes nas Orientações Curriculares do currículo oficial paulista para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

EIXO	CATEGORIAS	1º Ano/série	2º Ano/série	3º Ano/série	4º Ano/série	5º Ano/série
Sociedade e Natureza: “desenvolver condições necessárias à compreensão das ações praticadas por homens e mulheres ao longo do tempo”.	1.Expectativas de aprendizagem relacionadas ao conhecimento técnico e procedimental: que exploram apenas os aspectos procedimentais do conhecimento.	4 ocorrências <i>Ex.: Utilizar, progressivamente, vocabulário relativo ao conceito de tempo na construção de relatos históricos.</i>	3 ocorrências <i>Ex.: Conhecer e diferenciar os diversos instrumentos de contagem de tempo usados por diferentes sociedades ao longo da história.</i>	3 ocorrências <i>Ex.: Utilizar as categorias temporais para relacionando aos acontecimentos sociais vividos.</i>	3 ocorrências <i>Ex.: Produzir relatos orais e escritos, utilizando vocabulário específico relacionado ao tempo.</i>	4 ocorrências <i>Ex.: Utilizar as categorias de tempo ao analisar acontecimentos históricos regionais e nacionais.</i>
	2.Expectativas de aprendizagem relacionadas às transformações sociais em contextos espaço-temporais: que visam estabelecer relações entre os fenômenos sociais.	1 ocorrência <i>Ex.: Relatar oralmente, por escrito ou por meio de imagens, os acontecimentos familiares e sociais vivenciados pelo aluno, organizando-os cronologicamente.</i>	2 ocorrências <i>Ex.: Conhecer fatos do passado da comunidade por meio de pesquisa e trabalho com fontes, documentos históricos de acervos familiares.</i>	3 ocorrências <i>Ex.: Reconhecer as mudanças e permanências históricas no contexto social de seu cotidiano.</i>	3 ocorrências <i>Ex.: Identificar as relações entre os acontecimentos cotidianos e os fatos históricos, levantando hipóteses para tais relações.</i>	3 ocorrências <i>Ex.: Compreender a periodização de tempo histórico e suas relações com a transformação da sociedade brasileira.</i>
	3.Expectativas de aprendizagem relacionadas à diversidade étnico-racial e cultural: que exploram, ou ao menos façam menção, à diversidade étnica e cultural.	0 ocorrência	1 ocorrência <i>Ex.: Conhecer e diferenciar os diversos instrumentos de contagem de tempo usados por diferentes sociedades ao longo da história.</i>	0 ocorrência	0 ocorrência	0 ocorrência

Fonte: Orientações Curriculares para o ensino de história – Anos Iniciais – SEE-SP.

Nota: Elaboração da autora.

O **Quadro 10** possibilita uma visão panorâmica das expectativas de aprendizagem estabelecidas para o ensino de história em todos os anos/séries do segmento anos iniciais do ensino fundamental. Olhar para currículo, a partir das expectativas de aprendizagem, faz-se importante na medida em que, no currículo oficial paulista, as expectativas de aprendizagem determinam a seleção de conteúdos, o encaminhamento das atividades e os critérios de avaliação. No contexto em questão, o domínio das expectativas de aprendizagem configura o objetivo final a ser atingido pelo estudante no ensino de história nos iniciais.

O que pode ser observado no material denominado Orientações curriculares para o Ensino de história – Anos Iniciais (São Paulo, 2013) - que apresentam as diretrizes gerais para o ensino de história nesse segmento nas escolas públicas paulistas - é a prevalência dos aspectos procedimentais do conhecimento.

Na categoria 1, denominada **Expectativas de aprendizagem relacionadas ao conhecimento técnico e procedimental**, foram identificadas 17 expectativas referentes a essa categoria para o ensino de história em todo o segmento anos iniciais. Na categoria 2, denominada **Expectativas de aprendizagem relacionadas às transformações sociais em contextos espaço-temporais**, foram identificadas 12 expectativas de aprendizagem para o ensino no segmento analisado. Em contrapartida, na categoria 3, denominada **Expectativas de aprendizagem relacionadas à diversidade étnico-racial e cultural**, foi encontrada uma (1) expectativa de aprendizagem - indicada para o 2º ano/série do segmento anos iniciais. Apenas uma única ocorrência foi encontrada referente a essa categoria para os cinco anos/séries do ensino fundamental. Isso porque, considerou-se a expectativa de aprendizagem ainda que ela apenas tangencie a temática da diversidade étnico-racial e cultural. De modo que, no material em análise, não há ocorrência de expectativa de aprendizagem que aborde a diversidade étnico-racial e cultural de forma direta.

Duas principais observações são possíveis diante desse quadro: Primeira: o currículo oficial das escolas públicas paulistas para o ensino de história ignora, em suas expectativas de aprendizagem para os anos iniciais do ensino fundamental, a diversidade étnico-racial e cultural. Ao proceder desse modo, desconsidera todo um conjunto de dispositivos legais que primam por uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e a educação das relações étnico-raciais nas escolas, descumprindo o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96; Segunda: - O currículo oficial paulista privilegia em suas

expectativas de aprendizagem para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental os aspectos procedimentais do conhecimento.

Certamente são muitas as implicações de um currículo com essa orientação para a formação de crianças e adolescentes das escolas públicas paulistas. E parte delas caminha em direções já bastante conhecidas, como alerta Apple (2001),

A ênfase colocada na produção de conhecimento técnico permite-nos constatar como as escolas ajudam na manutenção de uma determinada diferenciação que radica no centro da divisão social do trabalho - a diferença entre trabalho mental e trabalho manual'. [...] O facto de a cultura, a linguagem e os valores dos grupos dominantes serem utilizados no ensino inicial em tais escolas leva a que as crianças pobres e das minorias étnicas sejam colocadas no lado manual da dicotomia. (APPLE, 2001, p.101)

Essa ênfase nos aspectos procedimentais, presente nas expectativas de aprendizagem para o ensino de história nos anos iniciais, sugere um projeto de formação que pretende formatar um corpo de estudantes de acordo com padrões de organização, obediência e execução de tarefas. Na tese defendida por Apple (2001) as escolas funcionam como um dos modos principais de produção, e não apenas reprodução, de mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista.

[...] defendo que um dos principais mecanismos através dos quais se reproduz uma determinada ordem social injusta relaciona-se com a selecção, organização, produção, acumulação e controlo de tipos específicos de capital cultural. Numa sociedade capitalista desenvolvida, um dos elementos significativos abrange um tipo específico de mercadoria cultural, que é a do conhecimento técnico/administrativo. (Apple, 2001, p. 110)

Como tratado anteriormente, para Apple (2001), a mercadoria do conhecimento que a escola produz torna-se um produto economicamente vital. E é na perspectiva do domínio da produção cultural que o Estado assume um papel fundamental integrando a escola na conjuntura produtiva:

[...] o Estado vai assumir um papel cada vez mais preponderante, não apenas na verdadeira organização da produção no plano económico, mas também no desempenho desse mesmo papel no plano "cultural". Intervirá activamente garantindo a produção de determinados tipos de mercadorias culturais (neste caso, conhecimento técnico) patrocinando sanções, programas, instituições e pessoas relacionadas com a maximização de tal processo de produção mercantil. (APPLE, 2001, p. 113)

Apple (2001) esclarecer que, no seio da posição estratégica que assumem os aparelhos educativos, os laços que unem Estado e capital estão ancorados no

controle da economia, pela produção do conhecimento útil e materialmente produtivo, e também no controle da cultura, pela seletividade do que ensinar e dos valores a legitimar. Goran Therborn (apud APPLE, 2001, p. 103), defende que a relação entre o Estado e os aparelhos de Estado (entre eles a escola), pode, frequentemente, ser entendida na base de relações de dominação de classe, à medida que o Estado interfere de modo decisivo no funcionamento das escolas. Nessas condições, o aparelho educativo tem o papel de “garantir um fluxo de conhecimento técnico e de pessoal tecnicamente especializado e semiquualificado”, retirando essa obrigação das empresas. E, na análise de Apple (2001), o faz por intermédio das políticas e prioridades curriculares e avaliativas.

Um currículo que ignora a diversidade étnico-racial e cultural e apresenta uma ênfase em aspectos procedimentais do conhecimento, passa uma poderosa mensagem social para os estudantes que atende. Apple (2001), ao citar teóricos da reprodução econômica, oferece um panorama a partir do qual é possível situar parcela considerável do tipo de formação que as escolas públicas estaduais paulistas têm oferecido desde os anos iniciais do ensino fundamental:

Os argumentos apresentados por Bowles e Gintis levaram uma série de investigadores a arguir que tal currículo oculto diferenciado pode ser constatado através do que se ensina aos estudantes da classe trabalhadora, nomeadamente, pontualidade, asseio, respeito pela autoridade e outros elementos relacionados com a formação de hábitos. Aos alunos das classes mais altas ensina-se uma mentalidade aberta, capacidade de resolução de problemas, flexibilidade, etc., destrezas e predisposições que lhes permitirão funcionar como gerentes e profissionais e não como trabalhadores não-qualificados ou semiquualificados. (APPLE, 2001, p. 121)

É importante destacar que Apple (2001) chama a atenção para o caráter também ideológico das análises economicistas sobre a educação, uma vez que se apresentam em seus aspectos deterministas. Para o autor, essa engenharia de controle apresenta contradições, e no seio delas são criados, por professores e estudantes, diversos meios e espaços de resistência. No entanto, não podemos ignorar que esse arranjo curricular tem reflexos nos encaminhamentos didáticos, comprometendo o processo de formação integral dos estudantes que, além de não se verem reconhecidos nos conteúdos programáticos do currículo, são orientados a legitimar padrões de valores de uma sociedade meritocrática e excludente.

A omissão sistemática do currículo oficial paulista pode ser observada no material didático que orienta diretamente a prática docente. O **Quadro 11** foi

elaborado a partir das expectativas de aprendizagem presentes no material oficial denominado Guia de Planejamento e orientações ao professor - Sociedade e Natureza (São Paulo, 2015). O material reúne as disciplinas de História, Geografia e Ciências e trata das orientações diretas à prática docente: com a apresentação de sequências didáticas, contendo atividades elaboradas a partir das expectativas de aprendizagem para cada ano/série.

O **Quadro 11** considerou o mesmo eixo e as Categorias 2 e 3 apresentadas no **Quadro 10**, por observar a manutenção do mesmo padrão de expectativas apresentadas nas orientações curriculares para o ensino de história. Nas demais expectativas de aprendizagem desse material observou-se um padrão que se relaciona com a dimensão do que, no contexto da pesquisa, considerou tratar-se de conhecimento técnico-científico referente às ciências naturais. Desse modo, na Categoria 1, denominada **Expectativas de aprendizagem relacionadas ao conhecimento técnico-científico**, buscou-se evidenciar as expectativas de aprendizagem que tratam apenas dos aspectos relativos ao conhecimento das ciências naturais apresentadas no material.

Quadro 11. Expectativas de aprendizagem presentes no Guia de Planejamento e orientações ao professor, reunindo as áreas de História, Geografia e Ciências no currículo oficial paulista para os anos iniciais do ensino fundamental.

EIXO	CATEGORIAS	1º Ano/série	2º Ano/série	3º Ano/série	4º Ano/série	5º Ano/série
Sociedade e Natureza: Compreensão das ações praticadas por homens e mulheres ao longo do tempo.	1.Expectativas de aprendizagem relacionadas ao conhecimento técnico-científico: exploram apenas os aspectos relativos ao conhecimento das ciências naturais.	14 ocorrências	25 ocorrências	23 ocorrências	25 ocorrências	33 ocorrências
	2.Expectativas de aprendizagem relacionadas às transformações sociais em contextos espaço-temporais: visam estabelecer relações entre os fenômenos sociais.	03 ocorrências	07 ocorrências	11 ocorrências	20 ocorrências	09 ocorrências
	3.Expectativas de aprendizagem relacionadas à diversidade étnico-racial e cultural: exploram, ou ao menos façam menção, à diversidade étnica.	02 ocorrência	01 ocorrência	0 ocorrência	1 ocorrência	0 ocorrência

Fonte: Guia de Planejamento e orientações ao professor – Sociedade e Natureza - SEE –SP.

Nota: elaboração da autora.

Buscou-se evidenciar com o Quadro 11, a partir da análise das expectativas de aprendizagem, que tipo de conteúdo é privilegiado no material que orienta diretamente a prática do professor. O material que reúne as disciplinas de ciências, história e geografia - teoricamente, sugerindo um trato interdisciplinar - repete o mesmo padrão observado no Quadro 10 que tratou, especificamente, das orientações curriculares gerais para o ensino de história. Se no Quadro 10 identificou-se uma ênfase em expectativas de aprendizagem relacionadas ao domínio de aspectos procedimentais do conteúdo e do conhecimento, no material representado pelo **Quadro 11** a ênfase é substituída por um tratamento quase que exclusivo às expectativas de aprendizagem relacionadas à área das ciências naturais. A título de exemplificação: para o primeiro ano do ensino fundamental o material apresenta 14 expectativas de aprendizagem relacionadas à categoria 1 do **Quadro 11**. Observemos um exemplo de expectativa de aprendizagem com esse padrão: “Agrupar os seres vivos com base em características comuns de acordo com critérios próprios e ou científicos.” (SÃO PAULO, 2016, p. 14).

Este padrão se mantém em todo segmento, como demonstrado numericamente no **Quadro 11**. Nessas condições, tem-se o seguinte panorama no material direcionado aos estudantes e professores:

Na categoria 1 - **Expectativas de aprendizagem relacionadas ao conhecimento técnico-científico** - foram identificadas 120 (cento e vinte) expectativas de aprendizagem referentes a essa categoria para todos os anos/séries do segmento anos iniciais.

Na categoria 2 - **Expectativas de aprendizagem relacionadas às transformações sociais em contextos espaço-temporais** – foram identificadas 50 (cinquenta) expectativas de aprendizagem. O que representa um número menor que a metade de ocorrências de expectativas de aprendizagem da categoria anterior, relacionada às ciências naturais.

Na categoria 3 - **Expectativas de aprendizagem relacionadas à diversidade étnico-racial e cultural** – foram identificadas 4 (quatro) expectativas de aprendizagem que tangenciam a temática: duas indicadas para o 1º ano/série, uma indicada para 2º ano/série e uma indicada para o 4º ano/série do segmento anos iniciais. Não foi identificada nenhuma ocorrência de expectativa de aprendizagem para essa categoria nos demais anos/séries no material analisado. Do mesmo modo que o observado nas orientações curriculares para o ensino de história, a referência

à diversidade étnico-racial e cultural é indireta e generalista, como pode ser constatado nas expectativas retiradas do material referente ao 1º ano/série:

- Reconhecer diferentes modos de vida e estabelecer relações com o seu jeito de viver com o de outros povos.
- Respeitar os vários padrões de cultura dos povos (SÃO PAULO, 2016, p. 17).

Para o 2º ano/série foi identificado no material a mesma [e única] expectativa de aprendizagem apresentada para o ensino de história no material analisado no **Quadro 10**, mantendo o padrão indireto de abordagem da diversidade étnico-racial e cultural: “Conhecer e diferenciar os diversos instrumentos de contagem de tempo usados por diferentes sociedades ao longo da história.” (SÃO PAULO, 2016, p. 14). O mesmo pode ser observado na expectativa de aprendizagem apresentada para o 4º ano/série: “Comparar diferentes modos de alimentação entre os seres humanos e relacioná-los às condições sociais e econômicas, ambientais e a pluralidade cultural.” (SÃO PAULO, 2016, p. 19).

O que os professores dos anos iniciais da educação pública estadual paulista têm à disposição para o trabalho pedagógico com os estudantes, com diretrizes e orientações oficiais, é um material que reúne três disciplinas: ciências, geografia e história, e dedica 68,9% das expectativas de aprendizagem que apresenta à disciplina de ciências naturais. Os restantes 28,9% das expectativas presentes no material em análise são “divididos” entre as disciplinas de história e geografia. E, desse total, apenas 2,2% das expectativas apresentam referência indireta à diversidade étnico-racial e cultural.

A quem serve um currículo com essa configuração, a partir da engenharia de controle que as agências estaduais têm promovido no interior das escolas públicas paulistas?

[...] exemplos deste quadro de intervenção tornam-se cada vez mais relevantes. Incluem a ênfase na educação fundamentada na "competência", gestão de sistemas, educação profissionalizante [...] financiamento contínuo e amplo para o desenvolvimento de currículos na área da Matemática e das Ciências (quando comparados com as áreas das Artes), programas nacionais de avaliação, faculdades e institutos técnicos comunitários [...]. Estas e outras questões denunciam o papel, ora encoberto, ora claramente explícito, da intervenção do Estado na escolarização tentando maximizar a produção eficiente, quer dos agentes, quer do conhecimento pretendido por uma economia desigual. (APPLE, 2001, p.107)

Como pontuado em capítulo anterior, a escola, segundo Apple (2001), assume um duplo papel: a produção tanto de agentes (com valores adaptados ao encontro da divisão do trabalho) como de mercadorias culturais (conhecimento útil e valores de determinados grupos sociais). O sistema de controle da produção é exercido sobre a ação docente, indiretamente - por padrões ideológicos que posicionam o professor na condição de servidor (do sistema) - e diretamente - pela política de avaliação externa.

Os imperativos não surgem determinados pelo que pode ser feito, mas por decisões ideológicas e políticas relacionadas com o que deve ser feito. Este "deve" só pode ser percebido se reinserirmos as instituições, como é o caso da escola, que estão parcialmente organizadas para produzir este tipo de mercadoria cultural no contexto dos arranjos sociais que determinam a utilidade que será dada às mercadorias. (APPLE, 2001, p. 110)

Para o autor, é no cotidiano das pessoas que a hegemonia é constituída: são ações consensuais, plenas de significados e ideologias que moldam a produção da vida. No plano educacional, esses consensos se inserem nas práticas curriculares, nas propostas pedagógicas, nas formas que os conteúdos assumem, nas concepções de avaliação e no modo como vão estruturando as instituições educacionais. Entre as consequências dessa tessitura política, social e cultural, está a legitimação de ideologias de grupos que não reconhecem, por exemplo, as experiências das classes populares, das mulheres e da população negra. "A tradição selectiva tem funcionado de tal forma que os materiais curriculares mais utilizados dão uma ideia irrisória da herança histórica de um determinado segmento significativo da população" (APPLE, 2001, p.149).

Nesse panorama, a necessidade urgente é a de oferecer condições às escolas de potencializar as resistências e a capacidade de resposta às necessidades dos grupos excluídos dos espaços de formação e produção de conhecimento.

Há também uma enorme necessidade de acção curricular. Neste caso, não acrescentarei muito mais ao que já foi referido por outras pessoas que tiveram que lutar muito e arduamente para introduzir, nas escolas, material controverso, honesto, racial, sexual e economicamente progressista. [...] O reconhecimento daquilo que perdemos requer todavia não só uma análise teórica e histórica, mas também a produção ininterrupta de materiais curriculares e estratégias de ensino viáveis que possam ser usados nas salas de aula e em outros espaços". (APPLE, 2001, p. 148)

O desafio que apresenta está em criar formas concretas de ação, com condições de fortalecer a resistência e superar a discriminação planejada do currículo oficial das escolas públicas paulistas.

6.5 Os efeitos práticos da discriminação planejada no interior da escola

Na primeira etapa da pesquisa procurou-se estabelecer um panorama sobre a percepção de estudantes e professores mediadores⁷² na manifestação de preconceito com fundamento racial da unidade escolar.

Como pontuado anteriormente, os resultados obtidos no relatório analítico final da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (FIPE) (MEC, 2009) indicam que o preconceito, é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país. Além disso, chama a atenção o fato de que entre os públicos pesquisados, o grupo de alunos é o que apresenta maior percentual de respondentes que tem conhecimento de humilhação de alunos que possuem as características pesquisadas, como negros e pobres. Tal fato sugere uma dificuldade dos adultos em reconhecer ou admitir as manifestações de preconceito com fundamento racial no ambiente escolar.

6.5.1 O preconceito com fundamento racial na visão de educadores

A primeira parte da pesquisa exploratória foi desenvolvida por meio de questionários destinados a estudante e professores dos outros segmentos de ensino (anos finais do ensino fundamental e ensino médio): o primeiro questionário foi aplicado aos professores mediadores das unidades escolares da Diretoria de Ensino de Bauru. O questionário estruturado pedia que os respondentes indicassem em uma escala numérica a quantidade de registros para cada uma das ocorrências caracterizadas no questionário. O questionário foi encaminhado via *Google drive* aos e-mails dos 63 professores mediadores, após autorização da supervisão da Diretoria de Ensino de Bauru. Desse total, 61 professores responderam, tendo como base os registros que realizaram no ano de 2014, uma vez que a aplicação do questionário deu-se em agosto de 2015. No questionário foram contempladas três referências à temática-foco, que apareciam em meios a ocorrências de outra natureza e sem destaque: “Considerando os registros realizados no ano de 2014 aponte o número

⁷² Profissional responsável pelo atendimento de ocorrências e mediação de conflitos na unidade escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo.

de atendimentos para cada ocorrência: Injúria racial contra colegas; Injúria racial contra professores e demais funcionários; Injúria racial de professores contra estudantes”. As opções de respostas apresentava uma escala numérica: de 1 a 10; 11 a 20; 21 a 30; 31 a 40; 41 a 50 e acima de 50. Desse modo, os professores mediadores deveriam apontar o número de ocorrência que atenderam, referente a cada categoria, durante o período de um ano letivo.

Na ocorrência de natureza “Injúria racial contra colegas”, obteve-se o seguinte resultado:

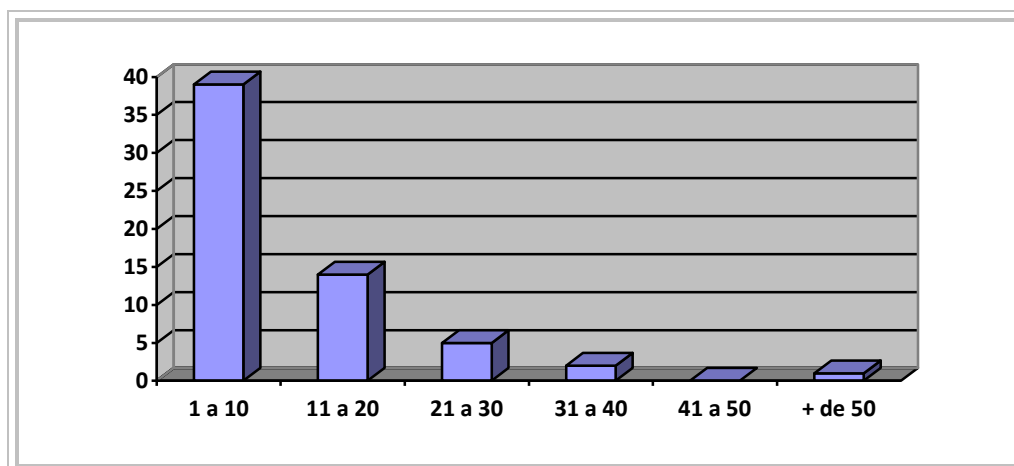


Figura 13. Gráfico - Número de ocorrências de natureza "Injúria Racial contra colegas" atendidas pelos professores mediadores da Diretoria de Ensino de Bauru no ano de 2014.

Fonte: Dados de pesquisa

É possível observar na **Figura 13** que 67% dos professores mediadores responderam que ao longo do ano letivo de 2014 atenderam entre 1 e 10 ocorrências de natureza “Injúria racial entre os estudantes”. Em números absolutos são 39 escolas que sinalizam terem o mínimo de ocorrências dessa natureza. Apenas 1 escola ou 1,6% dessa amostra diz ter atendido mais de 50 ocorrência.

No que diz respeito à ocorrência de natureza “Injúria racial contra professores e demais funcionários”, obteve-se o seguinte resultado:

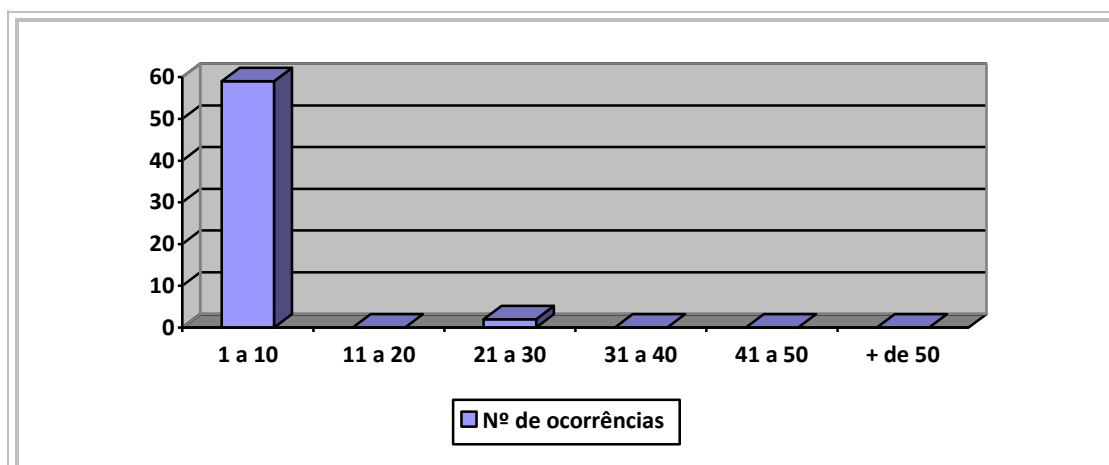


Figura 14. Gráfico. Número de ocorrências de natureza "Injúria racial contra professores e demais funcionários", atendidas pelos professores mediadores na Diretoria de Ensino de Bauru no ano de 2014.

Fonte: dados de pesquisa

Observa-se na **Figura 14** que a ocorrência de natureza "Injúria racial contra professores e demais funcionários", 97% dos professores mediadores indicaram que atenderam em suas escolas de 1 a 10 ocorrências ao longo do ano letivo de 2014. Apenas dois professores mediadores, ou 3% dessa amostra, indicaram terem atendido mais de 20 ocorrências dessa natureza em suas escolas.

Na ocorrência de natureza "Injúria racial de professores contra estudantes" os resultados foram:

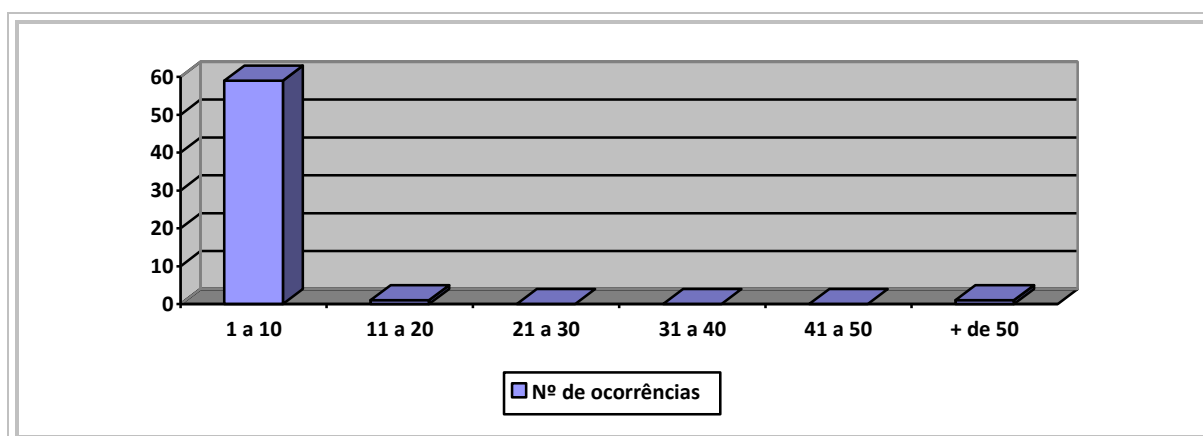


Figura 15. Gráfico - Número de ocorrências de natureza "Injúria racial de professores contra estudantes", atendidas pelos professores mediadores da Diretoria de Ensino de Bauru no ano de 2014.

Fonte: dados de pesquisa

Novamente notam-se os extremos representados na **Figura 15**, em que, na ocorrência de natureza "Injúria racial de professores contra estudantes", cinquenta e nove professores mediadores, ou 97% dessa amostra, responderam que atenderam entre 1 e 10 ocorrência ao longo do ano letivo. No outro extremo um professor

mediador, ou 1,5% da amostra respondeu que atendeu mais de 50 (cinquenta) ocorrências dessa natureza em sua unidade escolar.

É importante observar que o fato de uma mesma escola apresentar mais de 50 ocorrências de natureza injúria e preconceito racial, evidencia um nível muito alto de tensão em uma mesma unidade escolar. No entanto, chama a atenção também o fato de quase a totalidade das 61 escolas, por meio de seus professores mediadores, sinalizarem que há um mínimo de ocorrência dessa natureza. Ocorre que esses dados poderiam ser mais adequadamente analisados se comparados à manifestação das possíveis vítimas dessas ocorrências em cada unidade escolar: os estudantes negros e negras.

No corpo dessa pesquisa não caberia uma investigação na totalidade das escolas da diretoria de ensino de Bauru. Sendo assim, a fim de comparação ao menos com uma amostra, empreendeu-se a aplicação de um questionário em um grupo de 15 estudantes socialmente identificados como negros e negras em uma das unidades escolares da diretoria de ensino de Bauru. Essa comparação fez-se importante, uma vez que se observa uma dificuldade acentuada, especialmente dos adultos, em reconhecer práticas de injúria e preconceito com fundamento racial no ambiente escolar.

6.5.2 O preconceito com fundamento racial na visão dos adolescentes

Na segunda parte da pesquisa o questionário semiestruturado foi aplicado a 15 adolescentes, estudantes da unidade escolar pesquisada, cursando entre o 7º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. O critério para o convite foram os adolescentes socialmente identificados como negros e negras. O questionário foi aplicado com o recurso do *Google drive*, com o *link* encaminhado aos estudantes pelo endereço de e-mail e pelo aplicativo *Messenger*. Uma estudante respondeu o questionário com o *link* aberto, utilizando o computador disponível na unidade escolar. O questionário apresentou questões fechadas e abertas, versando sobre o desenvolvimento de atividades com a temática das histórias e culturas africanas e afrobrasileira nas aulas, preconceito com fundamento racial e manifestação de preconceito ou injúria racial no ambiente escolar. Buscou-se avaliar as percepções dos estudantes quanto às relações estabelecidas dentro da unidade escolar e a identificação de prática de discriminação e preconceito.

Na questão “Você já foi vítima de preconceito ou injúria racial dentro dessa escola?”, direcionada aos estudantes, obteve-se os seguintes resultados:

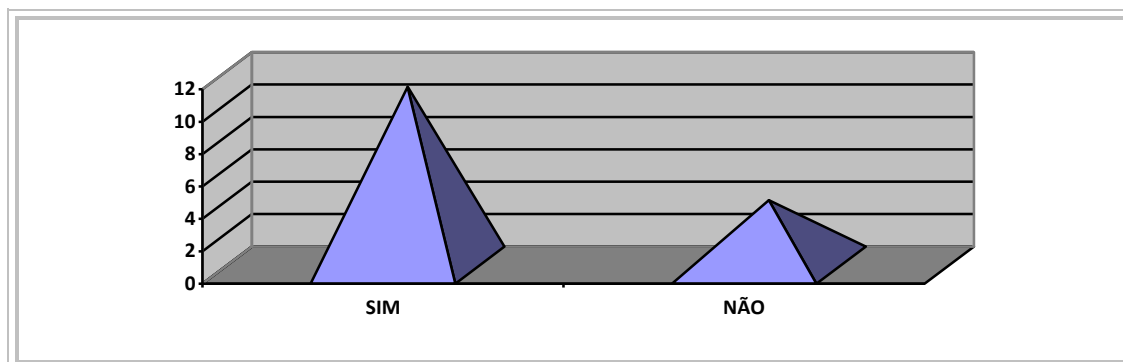


Figura 16. Gráfico - Respostas dos estudantes à questão: "Você já foi vítima de injúria racial ou preconceito dentro dessa escola?".

Fonte: dados de pesquisa

Observa-se na **Figura 16** que onze estudantes, ou 73% dos estudantes respondentes dessa amostra, afirmam que foram vítimas de preconceito ou injúria com fundamento racial na unidade escolar. O resultado é o mesmo para a questão: “Você já observou se algum colega da escola foi vítima de injúria racial, práticas preconceituosas e racistas?”. É importante destacar que, nessa mesma unidade escolar, a professora mediadora respondeu no questionário aplicado ter atendido e registrado apenas uma ocorrência de natureza injúria racial entre estudantes ao longo de um ano letivo.

Comparando os dados apresentados pelas respostas de professores mediadores e estudantes adolescentes, é possível fazer duas observações: ou os adultos dessa pesquisa apresentam dificuldades em identificar ocorrências de conflitos de natureza racial, ou os casos de injúria com fundamento racial não são reportados aos profissionais que mediam os conflitos na unidade escolar. Há também uma grande chance de parte das vítimas de injúria e preconceito racial ignorarem a gravidade da questão e tentarem lidar sozinhas com o problema. Uma das estudantes participantes da pesquisa respondeu à questão representada no gráfico anterior da seguinte maneira: *“Sim, já fui. Mas eu não ligo!”*.

Na questão aberta do questionário “Você já observou práticas que podem ser consideradas racistas em sua escola? Quais?”, os estudantes escreveram frases com os tipos de ofensas com fundamento racial que presenciaram ou de que foram vítimas, como pode ser observado no **Quadro 12** e no **Quadro 13**. Foram selecionadas para os quadros todas as frases que apresentaram justificativa:

Quadro 12. Injúria com fundamento racial observadas ou sofridas pelos estudantes respondentes.

Algumas das respostas à questão: <i>Você já observou práticas que podem ser consideradas racistas em sua escola? Quais?</i>	Frases ofensivas observadas e relatadas entre os colegas⁷³
	<i>“Chamarem alguém de Macaco.” (Estudante 3)⁷⁴</i>
	<i>“Sim, zoação pelo cabelo ser duro!” (Estudante 5)</i>
	<i>“Chamar negros de apelidos nada legais” (Estudante 8)</i>
	<i>“Sim, foi comigo, uma pessoa me xingou de uma coisa que pode ser considerada racismo.” (Estudante 11)</i>
	<i>“Sim, quando às vezes os meninos fazem uma brincadeira de mal gosto a relação ao meu cabelo ser cacheado e eles comparam como vassoura, ou ao tom de minha pele, como se eu não tomasse banho.” (Estudante 12)</i>
	<i>“Sim, colegas o excluírem pela sua pele.” (Estudante 13)</i>

Fonte: dados de pesquisa.

No que diz respeito à relação entre professores e estudantes e a questão do preconceito e injúria racial, dois estudantes relataram a mesma situação, como pode ser observado no **Quadro 13**:

Quadro 13. Injúria com fundamento racial por parte dos professores observada pelos estudantes respondentes.

Algumas das respostas à questão: <i>Você já observou práticas que podem ser consideradas racistas em sua escola? Quais?</i>	Frases ofensivas por parte dos professores observadas pelos estudantes⁷⁵
	<i>“Sim. Uma professora chama o aluno de neguinho por estar aprontando.” (Estudante 14)</i>
	<i>“Sim. Uma professora na aula chamou um colega de neguinho por ele estar aprontando. Me senti muito ofendido, não só eu como outros.” (Estudante 15)</i>

Fonte: dados de pesquisa.

Tal como indicam os resultados obtidos no relatório analítico final da FIPE (MEC, 2009), e como pode ser observado nos dados da amostra do **Quadro 12** e no

⁷³ Foi mantida a grafia original dos estudantes, tal qual foram apresentaram nas respostas ao questionário.

⁷⁴ Para a identificação dos estudantes consideramos a ordem de respostas na planilha do questionário, aplicado com os recurso do google drive.

⁷⁵ Foi mantida a grafia original dos estudantes, tal qual foram apresentaram nas respostas ao questionário.

Quadro 13, o preconceito com fundamento racial é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país. São comuns ofensas com fundamento racial, inclusive proferida por quem deveria atuar em seu combate. E tão grave quanto as manifestações cotidianas de preconceitos e discriminação é o cúmplice silêncio, ora imposto às vítimas, ora partindo dos profissionais que respondem por parte da formação das crianças e jovens atendem. No interior da escola, na maioria das vezes, os estudantes negros e negras lidam sozinhos com situações de discriminação, enquanto a maioria de nós, professores, permanecemos em silêncio solene e conveniente. Sobre essa negligencia nos alerta Segatto (2004),

O racismo considerado ingênuo, porém letal para os negros, é o racismo diário e difuso do cidadão - qualquer um de nós, professores - cujo crime é, pelo menos aparentemente, estar desavisado sobre o assunto. É este racismo dos que nos consideramos bem intencionados que constitui o gargalo e escoadouro dos alunos negros, impedindo-os de avançar no sistema educativo, derrubando-os no caminho sem que sequer possam apontar aquilo que os prejudica. (SEGATTO, 2004, p. 65)

Ao omitirem-se, professor e escola assumem uma postura que favorece a manutenção do “racismo à brasileira”, que age silenciosamente, mas, impõe aos indivíduos socialmente identificados como negros e negras o sofrimento e a “reclusão passiva”. Essa omissão acaba por não contribuir com a formação de pessoas capazes de rever padrões ideológicos, no reconhecimento das diferenças e fortalecimento das vítimas, no enfrentamento das questões relativas ao preconceito com fundamento racial.

Os estudantes respondentes também opinaram sobre como os professores e os responsáveis pela unidade escolar deveriam atuar no combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo:

Quadro 14. Sugestão dos estudantes para atuação da unidade escolar no combate ao preconceito e ao racismo.

O que você acha que a escola deveria	Sugestões ⁷⁶
	<i>“Apoio dos professores, um projeto, aula sobre a cultura africana.”</i> (Estudante 2)
	<i>“Palestras e ajudar quem sofre Racismo tentando diminuir essa atitude.”</i> (Estudante 3)
	<i>“Projetos com a sala sobre racismo, palestras.”</i> (Estudante 4)
	<i>“Demonstrar que somos todos iguais.”</i> (Estudante 5)

⁷⁶ Foi mantida a grafia original dos estudantes, tal qual apresentaram nas respostas ao questionário.

fazer para melhorar as relações dentro do ambiente escolar?	<i>“Ser contra o racismo.”</i> (Estudante 6)
	<i>“Mais conscientização, ensinar aos alunos a interagir um com os outros, e a também aprender lidar com as diferenças do próximo, aceitar, e conviver em harmonia, aprender a olhar pra si mesmo antes de julgar o próximo.”</i> (Estudante 7)
	<i>“Dar palestras sobre discriminação racial.”</i> (Estudante 8)
	<i>“Eles poderia ser mais amigo dos alunos, isso ia melhorar.”</i> (Estudante 9)
	<i>“Deveria resolver mais os casos ocorridos na escola, eles resolvem mais não continuam o procedimento, do caso de racismo.”</i> (Estudante 11)
	<i>“Acho que a escola deveria conversar com os alunos que praticaram o racismo, junto com os pais deles e com os pais da vítima.”</i> (Estudante 12)
	<i>“Ter psicólogas.”</i> (Estudante 13)
	<i>“Só mostrar mais q racismo é crime.”</i> (Estudante 15)
	<i>“Trazer a verdadeira África, fazer que as crianças de hoje em dia pense que negro é muitos mais que escravidão.”</i> (Estudante 16)

Fonte: dados de pesquisa.

Por meio dessa amostra, observa-se que os estudantes sugerem medidas que vão além de ações pontuais e punitivas aos atos manifestados de preconceito com fundamento racial. Parte das sugestões sinaliza a necessidade de um trabalho pedagógico amplo com a temática em um sentido formativo e contínuo:

“Trazer a verdadeira África, fazer que as crianças de hoje em dia pense que negro é muitos mais que escravidão.” (Estudante 16)

“Apoio dos professores, um projeto, aula sobre a cultura africana.” (Estudante 2)

“Projetos com a sala sobre racismo, palestras.” (Estudante 4)

“Mais conscientização, ensinar aos alunos a interagir um com os outros, e a também aprender lidar com as diferenças do próximo, aceitar, e conviver em harmonia, aprender a olhar pra si mesmo antes de julgar o próximo.” (Estudante 7)

Pode-se afirmar que os estudantes dessa amostra fazem um apelo aos docentes para que a diversidade étnico-racial seja considerada na unidade escolar. Como pontuado anteriormente, a diversidade étnico-racial, alçada à condição de princípio de ensino com a entrada em vigor da Lei nº 12.796/13, torna-se, nos dizeres de Neto (2013), o instrumento filosófico-jurídico da desconstrução do

racismo. Nessas condições, deve ser considerado em toda e qualquer prática relacionada à educação formal, se vislumbrarmos o processo de educação escolar como condição básica de formação de sujeitos capazes de analisar criticamente a dinâmica social.

A habilidade e compreensão no trato das diferenças de personalidade, identidade, idade, gênero, raça, e cultura é um componente do ser educador/a, profissional da formação humana. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa. (GOMES, 2010, p. 80)

O cenário educacional brasileiro aponta para a necessidade de transformações nas práticas envolvidas na educação escolar, uma vez que exerce papel fundamental nos processos de formação de sujeitos.

[...] desde o início da trajetória escolar, a criança se depara com um determinado tipo de ausência que a acompanhará até o curso superior (isto é, para aquelas que conseguirem chegar até a universidade): a quase total inexistência de professoras e professores negros. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizade e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante. (GOMES, 2010, p. 75)

Outra observação na amostra em questão é o fato de ao menos dois estudantes sinalizarem que as medidas tomadas para mediar esse tipo de conflito na escola não surtem efeito desejado, ou são insuficientes para combater as manifestações de racismo na unidade escolar:

“Deveria resolver mais os casos ocorridos na escola, eles resolvem mais não continuam o procedimento, do caso de racismo.” (Estudante 11)

“Palestras e ajudar quem sofre Racismo tentando diminuir essa atitude.” (Estudante 3)

Segato (2005) denuncia que são inaudíveis o padecimento moral e a insegurança das pessoas negras na nossa sociedade. Em suas palavras, a população negra não encontra meios expressivos para se manifestar, não possui espaço nem no discurso midiático nem no acadêmico. “Esse sofrimento, que tem como causa pura e exclusivamente a cor da pele, é particularmente grande

precisamente onde menos poderia ser admitido: nos espaços institucionais da esfera pública” (SEGATO, 2005, p. 79).

Por todos os ângulos em que se observa a escola pública, o cenário exige transformações nas práticas envolvidas na educação escolar, uma vez que exerce papel fundamental nos processos de formação de sujeitos. No contexto escolar, as práticas curriculares necessitam de reflexão, com o intuito de promover as transformações necessárias nesse espaço de formação, conforme nos aponta Oliveira (2006):

[...] transformações que se fazem necessárias na escola para que este setor social cumpra as suas finalidades, tornando os estudantes sujeitos da sua própria história, com destaque na população negra; para isto, as contribuições da educação, embora não suficientes, são necessárias a fim de que seus usuários, apropriando-se dos conhecimentos sobre os fatores determinantes da sua situação, quer seja material, física, psíquica, emocional, socioeconômica ou particularmente racial, tenham condições de interferir em tais situações, buscando colocá-los a serviço do bem-estar humano, revertendo o quadro de deserção a que os grupos negros, entre outros foram submetidos.(OLIVEIRA, 2006, p. 43)

Desenvolver mecanismos de acesso dos estudantes às manifestações das práticas sociais e das culturas das quais ele é portador é compromisso ético de todo educador, especialmente, diante do quadro de omissão. O panorama apresentado no contexto da pesquisa sugere que a discriminação racial também é resultado de um projeto político educacional, sistematicamente planejado pelas agências estaduais, que impõem a exclusão de práticas socioculturais e histórias da maior parte da população que atende.

7 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA PERSPECTIVA DO RECONHECIMENTO

A defesa pelo reconhecimento das diferenças que constituem os indivíduos nas práticas pedagógicas é uma luta contra a invisibilidade, contra uma “não-existência” propositalmente construída. Taylor (1993) afirma que o processo de construção de identidade, que são múltiplas e híbridas, tanto individuais quanto coletivas, está vinculado à necessidade de reconhecimento do outro. Reconhecimento aqui expresso em seu sentido filosófico, como a percepção da existência do outro em suas diferenças étnicas, culturais, linguísticas, religiosas, geográficas, de gênero, sociais e outras mais que se apresentem. Por essa razão, há a defesa do autor nas possibilidades e formas de realização de políticas públicas que almejem o reconhecimento das diferenças existentes entre os indivíduos e os grupos culturais invisibilizados presentes na sociedade. É nessa perspectiva que Taylor (1993) reposiciona o conceito de cidadania, no qual “a igualdade está vinculada ao reconhecimento das diferenças, ou seja, de um reconhecimento igualitário pautado no respeito às diferenças identitárias” (SILVA, 2008, p. 317).

Esse processo de reconhecimento não se dá sem que haja uma disposição em analisar criticamente e compreender, como bem lembra Canen (2007, p. 95), “os discursos que ‘fabricam’ essas identidades e essas diferenças.” A defesa do diálogo intercultural nas práticas curriculares tem relação com o esforço de ruptura com abordagens fortemente marcadas pela lógica essencialista e homogeneizante que deslegitima, hierarquiza e exclui grupos e práticas socioculturais em nome dos valores que querem legitimar e das mercadorias culturais (Apple, 1995) que querem produzir. É por essa razão que, no contexto da pesquisa, há a retomada de Freire (1987) ao alertar que o reconhecimento exige inserção crítica na realidade. Precisa de um “Que fazer”.

Candau (2011), ao defender e descrever a abordagem intercultural na educação, afirma que entre as suas principais características estão: a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; e, o favorecimento do diálogo entre diversos saberes sem qualquer tipo de hierarquização. Nesses termos, processos educativos eticamente comprometidos precisam reconhecer a importância da dimensão cultural

na prática pedagógica, com o intuito de reconhecer o lugar de fala dos que foram historicamente silenciados.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253)

Na construção de uma pedagogia intercultural, Candau (2011) destaca a importante contribuição do mais notório intelectual e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos. Nas palavras da autora, pode-se considerar que o pensamento freireano já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação, evidenciando sua luta contra o legado colonial na sociedade e nos modelos pedagógicos hegemônicos.

Nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura [...]. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade. (GOHN, 2002 p.67)

A visão aguda e eticamente profunda do pensamento freireano, ao propor um redimensionamento teórico e prático a partir daqueles que, em sua hibridização identitária⁷⁷, sofrem opressão sistemática, se afina com o discurso pós-colonial e a reflexões dos estudos decoloniais. Nessa perspectiva, alguns ensaios têm se debruçado na obra freireana estabelecendo correspondência entre os principais conceitos de Paulo Freire, especialmente, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), os estudos *pós-coloniais* Fanon (1952; 1961), Memmi (1965), Césaire (1960), Said (1978), Hall (1992) Guha (1970) e os estudos *decoloniais* Dussel (1995; 2002; 2005), Quijano (1994; 1998; 2002; 2010), Mignolo (1995; 2005), Grosfoguel (2003; 2011), Walsh (2005; 2009), Maldonado-Torres (2008; 2012),

⁷⁷ O conceito de *Oprimido* em Freire denota uma preocupação em entrecruzar vários processos de exclusão aos quais os indivíduos estão submetidos, para além da “santíssima trindade”, como diz Apple (2001), classe, raça e gênero.

Escobare (2009), identificando uma sintonia dessas referências com a crítica epistemológica à modernidade. Mota Neto (2013), ao realizar um levantamento bibliográfico, encontrou trabalhos anteriores que já indicam relações entre a filosofia do pós-colonialismo e a pedagogia freireana, tais como Giroux (1998), Silva (2011), Lima (2011) e Apple (2011). No caso das relações estabelecidas por Apple (2011), o autor destaca que há uma história secular de luta contra-hegemônica dos grupos subalternizados e um volume considerável de formas de insurgência contra a dominação colonial na educação. “O trabalho de Paulo Freire ganhou notoriedade e ecoou em muitas direções, em grande parte, porque conseguiu conectar-se à memória coletiva dos movimentos sociais de resistência” (APPLE apud MOTA NETO, 2013, p. 30). É importante destacar que outros estudos tem aventado a influência de Frantz Fanon⁷⁸ (1925 - 1961) no pensamento freireano, especialmente, em “Pedagogia do Oprimido”, sendo Fanon uma das matrizes teóricas dos estudos pós-coloniais.

A relação entre o pensamento freireano, especialmente, em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987) e a teoria pós-colonial latino-americana - estudos decoloniais - (2005; 2011), é evidenciada em Penna (2014), que estabelece a comparação a partir de conceitos centrais proposto por Paulo Freire (1987) e os teóricos decoloniais (2005; 2011). Nos dizeres de Penna (2014), “assim como a ‘Pedagogia do Oprimido’ propõe formas de desconstruir o mito da estrutura opressora, a perspectiva pós-colonial [latino-americana/decolonial] assinala diferentes estratégias para a desconstrução do mito do eurocentrismo” (PENNA, 2014, p. 181). Nas reflexões comparativas da autora, o argumento de que o processo de dominação se fundamenta nos mitos criados para esse fim, aparece em Freire como “mito da estrutura opressora” e nos estudos decoloniais como o “mito do eurocentrismo”. Em ambas, a estrutura mitológica está fundamentada na crença de que há grupos, culturas, práticas e valores naturalmente superiores aos outros e que devem ser apreendidos e legitimados pelo conjunto da sociedade. Entre as instituições responsáveis por esse processo de legitimação está a escola, que desempenha esse papel quando ignora as histórias e culturas de diversos povos e as práticas socioculturais dos grupos que compõem a sociedade.

⁷⁸ Frantz Omar Fanon (Martinica, 20 de julho de 1925 – Maryland, 6 de dezembro de 1961) foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta da Martinica, de ascendência francesa e africana. Foi influente pensador do século XX sobre os temas da descolonização e da psicopatologia da colonização. É nome central nos estudos culturais e pós-coloniais, um autor clássico e referência obrigatória para os estudos sobre fenômenos como identidade, racismo e a violência política.

Entre os pontos de convergência apresentados por Penna (2014), o ponto central a interligar a obra de Paulo Freire (1987) e a literatura pós-colonial latino-americana - os estudos decoloniais - (2005; 2011), especialmente as reflexões de Dussel (2005) e de Quijano (2005), é a predominância do raciocínio dialético. Nas palavras da autora, em Freire (1987), oprimido e opressor são polos opostos e interdependentes em uma relação de contradição: “o oprimido hospeda em si características do opressor que são internalizadas ao longo do processo de educação e socialização no contexto da estrutura opressora” [invasão cultural] (PENNA, 2014, p. 184). Nos estudos decoloniais, esse processo que permite a “colonização cognitiva” - que leva o indivíduo a pensar e ver o mundo a partir de categorias estabelecidas pelo eurocentrismo como perspectiva hegemônica - é o que permite e mantém a colonização material. “A perspectiva hegemônica eurocêntrica é fundamentada na ideia de história como trajetória evolutiva e na diferença entre Europa e não-Europa codificada em termos de raça” (PENNA, 2014, p. 185). Nas considerações da autora, ambas as perspectivas trabalham o tema da dominação cognitiva que sustenta a dominação material:

[...] – o que aparece como “invasão cultural” na obra de Freire, e como “colonização do ser” na literatura decolonial. E ambas argumentam que essa dominação cognitiva se sustenta na criação de mitos que são internalizados como verdade: o mito do eurocentrismo e o mito da estrutura opressora. (PENNA, 2014, p.189)

As estratégias levantadas pelos autores para lidar com os problemas da “invasão cultural” (Freire) e da “colonização do ser” (decoloniais) também são pontos de convergência levantados por Penna (2014), a saber: “revolução”; “objetivação da mitologia opressora ou eurocêntrica”; “deslocamento do lugar de fala”; e, “valorização do conhecimento fronteiriço”. Serão destacadas no contexto dessa pesquisa as considerações da autora em duas estratégias, como ponto de partida para uma prática pedagógica que tenha por princípio o reconhecimento das diferenças. A saber: “objetivação da mitologia opressora ou eurocêntrica” e “deslocamento do lugar de fala”.

No caso da “objetivação da mitologia opressora ou eurocêntrica”, nos dizeres de Penna (2014), o propósito da educação libertadora proposta por Paulo Freire é o de “superar a visão fatalista da realidade, dada como natural e imutável, passando-se à percepção de que ela é construída pelos homens e passível de ser transformada” (PENNA, 2014, p. 191). A superação da visão fatalista da realidade é

possível com a desconstrução da mitologia opressiva por meio da explicitação dos mitos que a sustenta – e nesse ponto a educação libertadora tem papel fundamental – se por meio da educação libertadora o estudante é capaz de localizar-se no seio dessa estrutura, deixa de ser passivos a ela:

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (...) O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e busca, de que os homens se sentem sujeitos. (Freire, 1987, p. 48)

A objetivação da mitologia opressora (ou eurocêntrica) trata-se, portanto, de perceber “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 24).

Conforme a análise comparativa de Penna (2014), a proposta dos estudos decoloniais (2005; 2011) é justamente a problematização das categorias e esquemas de interpretação, próprias do eurocentrismo, através da explicitação dos mitos que o constroem. Nesse contexto, ainda de acordo com a autora, o caráter pedagógico da proposta de Paulo Freire e dos autores decoloniais é a inclusão no conteúdo programático do currículo da apresentação de alguns discursos coloniais como mitos forjados com vistas a justificar a dominação.

Para Dussel (2005) a saída da “colonização do ser” passa pela superação da mitologia da modernidade eurocêntrica. Mas para que a superação da modernidade seja possível é necessário que a “outra-face” da modernidade, negada e inferiorizada, se veja como inocente e como vítima do processo de dominação, e ao fazê-lo, possa identificar o mito da modernidade como culpado da violência originária e conquistadora [...]. (PENNA, 2014, p. 191)

Essa é uma questão central ao considerar uma prática educativa libertadora: ao desnaturalizar o eurocentrismo a tendência é superar a visão fatalista e as essencializações europeias, evidenciando a falácia eurocentrista e os discursos que a mantém. E, ao fazê-lo, a libertação pode ser extensiva àquele que acredita em uma suposta superioridade, “quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc.)” (Dussel, 2005, p. 60).

Note-se que o que Dussel chama de superação do mito da modernidade eurocêntrica se aproxima do propósito da educação libertadora de Freire: o de superar a contradição opressor-oprimido por meio da objetivação do opressor como causa da situação atual e por meio da problematização e questionamento da mitologia da opressão. A “Pedagogia do Oprimido” propõe a objetivação e a desconstrução do mito da estrutura opressora

como estratégia para que o educando possa questionar temas e aspectos da realidade antes tidos como dados, superando assim sua visão fatalista do mundo. No mesmo sentido a literatura pós-colonial advoga pela objetivação e desconstrução do mito do eurocentrismo, através do paradigma da colonialidade/modernidade, como forma de produzir um conhecimento menos colonizado e excludente. (PENNA, 2014, p. 192)

No contexto da prática curricular esse processo toma corpo com a visibilidade de práticas socioculturais excluídas, histórias e culturas silenciadas em suas formas de conhecer, de ser, em suas realizações e enunciações. Nesse contexto, o lugar de fala e quem fala é também fundamental nas reflexões de Freire (1987) e nos estudos decoloniais, visto que a linguagem tem lugar central na tarefa de problematizar e enunciar o mundo, conforme os dizeres de Freire (1987).

Quanto ao “deslocamento do lugar de fala”, na análise de Penna (2014), há a preocupação em Freire em apontar que a pronúncia da palavra não deve ser prerrogativa apenas de alguns: “[...] seu objetivo de libertação das classes oprimidas está diretamente ligado à conquista da capacidade destas de também dizer a palavra, dizê-la conforme sua forma de perceber a realidade ou, se poderia dizer, emití-la a partir de seu lugar de fala” (PENNA, 2014, p. 192).

A análise de onde os discursos são produzidos, o direito de fala dos que foram historicamente silenciados, a necessidade de mudança do lugar de fala, a fala roubada e silenciada de diferentes povos, o privilégio histórico da pronúncia, também são elementos ressaltados pelos autores decoloniais.

[...] em *O encobrimento do outro* (1993) está subjacente uma denúncia do roubo do direito de pronunciar a palavra, da detenção de um privilégio da Europa moderna para classificar e enquadrar o resto do mundo a partir da falácia da “civilização”. (DUSSEL, apud PENNA, 2014, p.192)

Esse privilégio histórico da palavra, denunciado pelos estudos decoloniais, é base para a interpretação do mundo a partir da ideologia da civilização, do eurocentrismo, da “autonarrativa eurocêntrica” que os coloca como paradigma e relega aos não-europeus uma “não-existência”. O deslocamento do lugar de fala, a partir dos que foram historicamente silenciados, é estratégia de superação dos enquadramentos que a narrativa eurocêntrica criou para legitimar-se.

E assim como a literatura pós-colonial aponta para a necessidade de criação de novos lugares de fala a partir dos quais seja possível questionar essas categorias e formas de enquadramento e interpretação do mundo, Freire assinala como fundamental a reconquista do direito de enunciação e de pronúncia do mundo para que se cesse o processo de desumanização (PENNA, 2014, p. 193)

Para além de propostas epistemológicas e do imenso valor pedagógico, Paulo Freire e os estudos decoloniais tratam da condição humana em uma visão ampliada do ser e estar no mundo. Compreender essa proposta e torná-la ação e prática de reflexão no cotidiano das escolas é certamente um desafio. A prática pedagógica que prima pelo reconhecimento do outro não pode esquivar-se da revisão de padrões ideológicos e de suas práticas curriculares, no sentido de deslocar o lugar de fala e incluir grupos e práticas socioculturais alijados dos conteúdos programáticos. Romper com a posição resignada de produzir e reproduzir tipos de “mercadorias culturais”, tal qual denunciado por Apple (2001), e explicitar os mitos denunciados por Freire (1987) e pelos estudos decoloniais (2005; 2011), oferecendo conteúdos e repertórios das principais bases históricas e culturais que formam nossa sociedade, é uma tarefa que exige pesquisas, estudos, avaliação e revisões constantes. De qualquer modo, o ponto de partida é o olhar para o currículo praticado e identificando omissões e vozes silenciadas.

Oportunizar visibilidade a essas vozes nas práticas curriculares é a contribuição com potencial de promover uma maior capacidade de compreensão da dinâmica social, de denunciar as ausências e o silenciamento historicamente imposto, além de promover a troca entre as histórias e práticas socioculturais diversas. Promover uma compreensão do lugar histórico dos povos, dos lugares socioculturais que cada um ocupa, do desenvolvimento do senso de pertença, o reconhecimento do outro e as diferenças que o constituem é compromisso ético de todo educador. Essa dinâmica de descoberta do outro, certamente estimula a tolerância e o reconhecimento da existência do outro em uma realidade múltipla e plural.

Nesse processo de olhar decolonial para o currículo praticado nos anos iniciais do ensino fundamental é que foi empreendida uma dinâmica de planejamento com base nas convergências entre Paulo Freire (1987) e a perspectiva decolonial (2005; 2011). A intenção foi contribuir com a tarefa de desnaturalização do currículo eurocêntrico, que mantém a hegemonia absoluta das referências, nas variadas áreas de atividade humana, e domínio exclusivo do imaginário infanto-juvenil.

7.1 A Didática Intercultural: uma proposta metodológica de resistência à discriminação planejada

As entrevistas realizadas com as professoras desencadeou a intenção de organizar um objeto de aprendizagem que apontasse caminhos: na inserção da temática da diversidade étnico-racial e cultural e na desnaturalização do currículo praticado na unidade escolar. Além do objeto de aprendizagem que estabelecesse uma sequência didática de caráter inclusivo, pensou-se em organizar uma dinâmica de planejamento que pudesse garantir a organização do currículo no plano prático. Essa necessidade real de revisar e organizar a própria prática também foi desencadeada pelas reflexões ao longo das leituras e em virtude da necessidade de estabelecer diálogos. Diálogos com a realidade, diálogos com os estudantes e as múltiplas identidades que os compõem, diálogos com as referências históricas e socioculturais e entre elas.

No plano da práxis⁷⁹ pedagógica, como alerta Freire (1987, p. 53), “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”. Isso porque, em suas palavras, mais que o encontro entre educador e educando, o diálogo se estabelece quando se pergunta em torno do que vamos dialogar. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 53).

É a partir da experiência existencial, concreta e presente e dos desafios que a práxis impõe, que se deve pensar nos conteúdos da ação pedagógica. Obviamente, esse processo acontece quando o propósito do educador vai além de produzir as “mercadorias culturais” denunciadas por Apple (2001). Assim, o contexto em questão, exigiu a organização desse diálogo a partir do lugar de fala de povos alijados do currículo praticado, além da explicitação (objetivação) das ideologias que sustentam a hegemonia eurocêntrica.

A proposta de planejamento apresentada a seguir é fortemente inspirada nas proposições da pedagogia freireana e nas reflexões dos estudos decoloniais. Denominada neste trabalho de “didática intercultural”, a proposta de planejamento é a base para a construção do objeto de aprendizagem que constitui a pesquisa. Essa

⁷⁹ O conceito de práxis é utilizado aqui na acepção dada por Freire, no entendimento da prática pedagógica refletida, repensada e redimensionada em função da reflexão e atuação sobre a realidade, na superação das relações de dominação. Para Freire (1997) “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38).

organização é uma resposta, no plano da ação, das reflexões realizadas ao longo da pesquisa e das questões impostas pela realidade vivenciada cotidianamente:

Quadro 15. Esquema da Didática de Planejamento Intercultural.

Didática Intercultural		
Encaminhamentos didáticos do planejamento		
ETAPA 1	Investigação do conteúdo programático do currículo	Identificação das ausências e das vozes silenciadas no conteúdo programático do currículo oficial e do currículo praticado; estabelecimento de objetivos e seleção de conteúdos relacionados à história africana, afrobrasileira e indígena.
ETAPA 2	Tema gerador da sequência a ser planejada	Investigar como os estudantes lidam com a temática em suas vidas cotidianamente, e a partir de então, eleger o tema gerador em função das “situações limites”/crenças que precisam ser revisadas/ problematizadas.
ETAPA 3	Problematização: discussão dos problemas por diferentes linguagens	Essa é a etapa de propor o questionamento das “situações limites” que deram origem ao tema gerador. Problematizar é por em suspeita as crenças observadas na etapa anterior, com a apresentação dos problemas por diversos meios.
ETAPA 4	Diálogo intercultural: exploração do tema nas áreas do currículo	Essa etapa prevê a inclusão dos conteúdos selecionados, a partir do tema gerador e da problematização, nas disciplinas do currículo praticado, identificando suas lacunas e acrescentando as perspectivas africanas, indígenas e suas práticas socioculturais.
ETAPA 5	Intervenção cultural	É a etapa de socialização das realizações que devem ser organizadas e compartilhadas com os demais estudantes da escola, por meio de saraus com poesias sobre o tema trabalhado, contação de histórias, desfiles, dramatizações, exposições, intervenção artística, composições musicais, palestras e produção de livros com narrativas. Enfim, é a síntese das descobertas e promoção da visibilidade das culturas inseridas na prática curricular.

Fonte: Elaboração da autora.

No item 7.2 a seguir será apresentada a sequência de atividades desenvolvidas com os estudantes do quinto ano do ensino fundamental, com base no planejamento da Didática Intercultural apresentado no Quadro 15.

No item 7.3 deste capítulo serão detalhadas as etapas da Didática intercultural, como parte do Suplemento Didático de Planejamento Intercultural resultante da pesquisa. É importante destacar que, no contexto da pesquisa aplicada, foram desenvolvidas atividades específicas com referências africanas e afrobrasileiras apenas. No entanto, a didática intercultural propõe os mesmos procedimentos para a inclusão das referências indígenas.

7.2 Desenvolvimento e aplicação da metodologia de resistência à discriminação planejada: encaminhamentos didáticos

Conforme a sequência apresentada no item anterior, a **etapa 1** da “Didática Intercultural” pedia uma **investigação do conteúdo programático do currículo**, a fim de observar as lacunas no tratamento da diversidade étnica. No caso deste planejamento, foi analisado o material destinado ao 5º ano do ensino fundamental. Identificadas as ausências no currículo oficial, o próximo passo foi o estabelecimento de objetivos gerais para inserção da temática das histórias e culturas africanas, afrobrasileira e indígenas. Os objetivos específicos foram estabelecidos após o levantamento do tema gerador com os estudantes na etapa 2 do planejamento, a partir dos quais foram elaboradas e encaminhadas as atividades.

A intenção foi inserir no currículo oficial os conteúdos que ele nega, partindo do próprio material de apoio, denominado “Memórias, caminhos e descobertas: sociedade e natureza”, para o estabelecimento de expectativas de aprendizagem que se relacionam com a temática da diversidade étnico-racial e cultural: no caso do planejamento a seguir, com atividades de referências africanas e afrobrasileiras.

O material do quinto ano do ensino fundamental traz como tema geral para o 1º e 2º semestres: “A diversidade de culturas, sociedades, ambientes e paisagens”. No entanto, não apresenta nenhuma sequência didática ou expectativas de aprendizagem relacionadas à temática da diversidade étnico-racial e cultural. A partir das ausências observadas, foi realizada a inclusão de expectativas de aprendizagem, de acordo com os objetivos da proposta da didática intercultural. As expectativas elaboradas para os encaminhamentos metodológicos dessa sequência podem se observadas no **Quadro 16**.

Quadro 16. Expectativas de aprendizagem para a sequência de atividades destinadas ao quinto ano do ensino fundamental considerando a diversidade étnico-racial e cultural.

Tema	Sequência	Expectativas
A diversidade de culturas, sociedades, ambientes e paisagens	Contando outras histórias dos povos negros e indígenas na escola	*Relacionar o desenvolvimento dos ciclos econômicos do Brasil colonial às contribuições e conhecimentos trazidos pelo trabalhador negro de várias nações da diáspora africana; *Reconhecer as influências das culturas africanas e indígenas presentes do território brasileiro; *Identificar e reconhecer o desenvolvimento da tecnologia em diferentes tempos e lugares; *Elaborar textos de temáticas históricas, utilizando diversas fontes, destacando a participação de diferentes povos em seus contextos temporais e espaciais e construindo explicações para acontecimentos e processos.

Fonte: elaboração da autora - adaptado do Guia de Planejamento e orientações ao professor – 5º ano – Vol. 1

A partir do levantamento das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos para o desenvolvimento da proposta, passou-se à **etapa 2** do planejamento, a fim de eleger o tema gerador na observação direta com os estudantes, em função do qual seria encaminhada a sequência de atividades. Essa etapa do planejamento, denominada “**Tema gerador da sequência a ser planejada**”, exigia uma investigação direta com os estudantes e o modo como se relacionavam com a temática-foco da pesquisa.

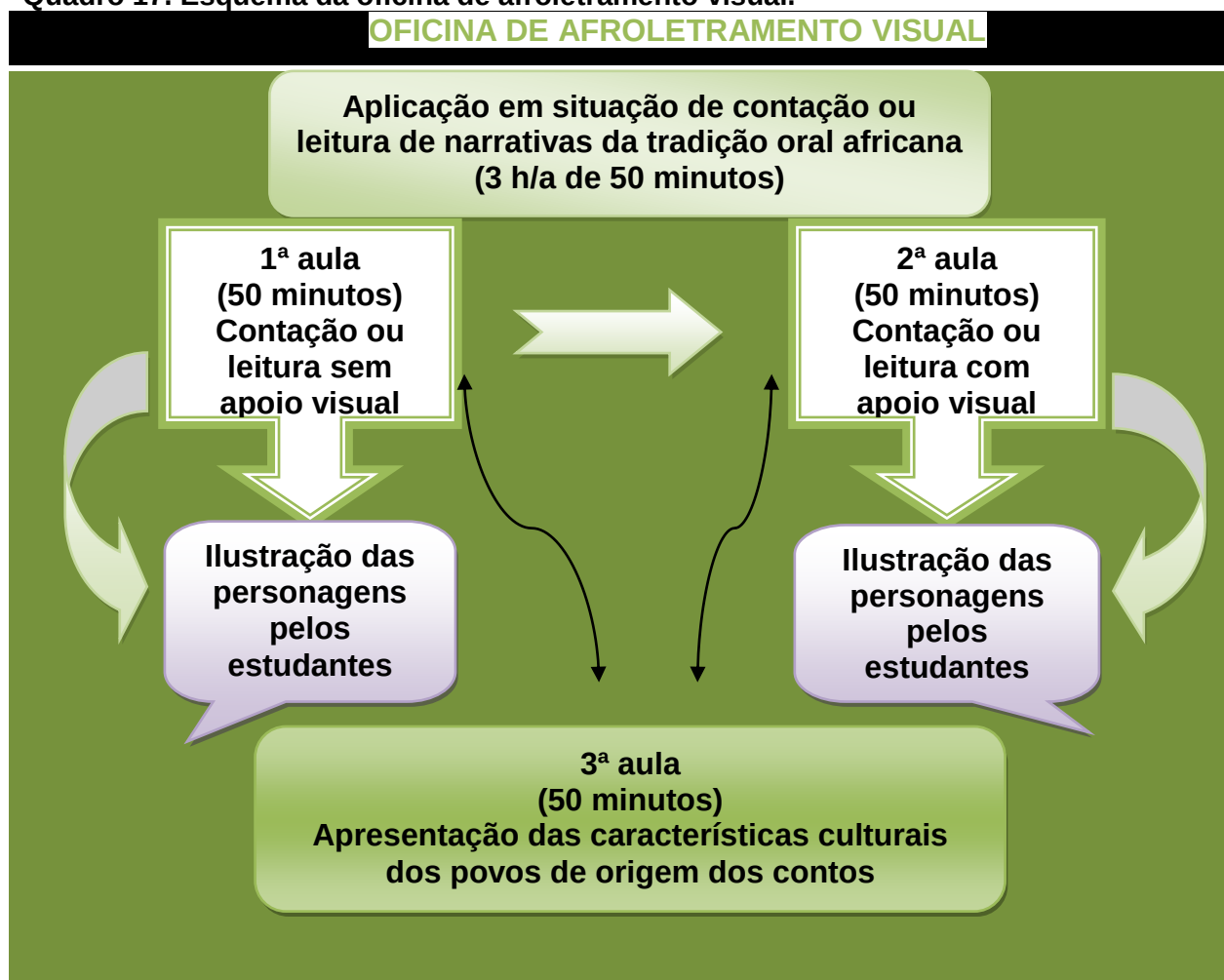
De modo a desenvolver o levantamento de informações, empreendeu-se o desenvolvimento de uma sequência de atividades com caráter de oficina temática que, a um só tempo, forneceu informações sobre as percepções das crianças e promoveu a inserção da temática na turma. Os encaminhamentos propostos nessa etapa foram desenvolvidos no final do ano letivo de 2015, com a turma de estudantes ainda no 4º ano do ensino fundamental. A turma foi escolhida pela receptividade da professora titular ao trabalho que seria desenvolvido. O fato de a pesquisadora exercer função⁸⁰ sem atribuição turma no período da aplicação da metodologia exigiu que fossem combinados antecipadamente com a professora titular da sala, os dias e horários em que seriam encaminhadas as atividades. Na turma de 28 estudantes, com idade variando entre 9 e 10 anos, foi combinado a

⁸⁰ No período em que a pesquisa se realizou a pesquisadora atuava na unidade escolar ocupando a função de vice-diretora responsável pelo Programa Escola da Família.

intervenção em duas aulas por semana. Essa segunda etapa da metodologia foi desenvolvida em forma de oficina por duas semanas, portanto, em quatro aulas. O intuito foi evidenciar quais narrativas estão presentes na memória e imaginário das crianças desse segmento. E por meio dos desenhos, buscou-se avaliar a representação visual das personagens nas ilustrações dos estudantes.

O desenvolvimento das atividades contou com uma sequência de atividades criada no contexto da pesquisa e denominada “Oficina de afroletramento visual”. Trata-se de uma sequência metodológica que possibilitou a apresentação de narrativas baseadas em contos etiológicos⁸¹ de matriz cultural africana, ao mesmo tempo em que permitiu o levantamento de indicadores das representações visuais infantis das personagens exploradas nas narrativas. O encaminhamento da sequência pode ser observado no esquema do **Quadro 17** a seguir:

Quadro 17. Esquema da oficina de afroletramento visual.



Fonte: elaboração da autora.

⁸¹ Os contos etiológicos, além das características do relato oral, de contorno sobrenatural e imaginário, são narrativas que procuram explicar a origem e a existência das coisas: de um aspecto, de uma forma, hábito, disposição, comportamento e outros fenômenos.

Antes do início da oficina foi desenvolvida com os estudantes a atividade 1, denominada “LAPÍIS DE COR”, com dois objetivos centrais: investigar por meio da atividade “autorretrato” as representações que as crianças negras manifestam sobre sua própria imagem e realizar um levantamento das narrativas infantis que fazem parte do repertório da turma.

No primeiro contato com a turma houve uma conversa sobre o trabalho que seria realizado e se eles poderiam ser parceiros em algumas histórias que seriam contadas. Na ocasião, dezoito estudantes estavam presentes, sendo quatro deles socialmente identificados como negros. Após a conversa inicial de apresentações pessoal e de trabalho, foi encaminhado um levantamento oral das narrativas infantis que conheciam e poderiam recontar e onde encontravam ou ouviam as histórias. A primeira pergunta feita foi: *“Quem conta histórias pra vocês na escola e fora da escola?”*. Obteve-se como respostas: - Na escola: *“A professora da sala”* e a *“Tia da biblioteca”*; - Fora da escola: *“A mãe”, “O tio”* e *“Eu leio sozinho.”*

Na sequência, os estudantes foram indagados sobre quais histórias gostaram de ouvir e quais delas poderiam recontar, se fosse necessário. Neste primeiro momento, a turma indicou vinte e oito (28) narrativas infantis, destacando entre elas, cinco contos clássicos mais citados: Branca de neve e os Sete Anões, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos e A Bela e a Fera. Sendo notória também a maior referência da turma às fábulas infantis. Foram citadas ao todo vinte e três fábulas, entre elas: A lebre e a Tartaruga, A cigarra e a Formiga, A lebre e as Uvas e outras.

Apesar de não ser esse o foco de observação, o fato de os estudantes lembrarem-se e citarem um maior número de narrativas do tipo fábulas suscitou uma indagação: a preferência pelas fábulas poderia ter alguma relação com a estrutura da narrativa baseada na apresentação de uma “moral da história”? Ou teria ainda uma relação com o fato de serem narrativas mais curtas, de fácil compreensão e direcionamento dos tipos de comportamento considerados aceitáveis ou reprováveis? (Como exemplo, a fábula “A cigarra e a Formiga” que, em certa medida, “condena” o trabalho artístico da cigarra, valorizando o trabalho frenético e formal da formiga). Outra indagação surgiu, e, neste caso, mais diretamente relacionada com o trabalho de pesquisa: a escolha do professor pelas fábulas poderia estar relacionada com as possibilidades de orientação indireta de comportamentos? E em caso positivo, poderia ser um dos motivos para a ausência das narrativas de origem africana em sala de aula, uma vez que, boa parte das

narrativas africanas, especialmente os contos etiológicos, não mantêm essas estruturas dicotômicas ou de fundo “moralizante”?

Retornando à situação da atividade, foi perguntado aos estudantes se saberiam dizer alguma narrativa de origem indígena. Cinco narrativas foram citadas: “Iara”, “Curupira”, “Boitatá”, *Vitória Régia* e “Caipora”. E ao serem indagados sobre contos de origem africana, apenas um estudante se manifestou: o estudante E. de 9 anos lembrou-se de um conto africano que a professora leu na semana anterior (A professora da turma relatou que após a conversa sobre o desenvolvimento do projeto apresentado, ela manifestou interesse pelo tema e passou a realizar leitura de contos de origem africana, antes mesmo do início da pesquisa). O estudante não se lembrou do nome do conto, mas, relatou brevemente a história, e disse que se tratava de um conto que explicava porque a Lebre pula. Tratava-se, portanto, de um conto etiológico. A **Figura 17** mostra a ocorrência de narrativas citadas pelos estudantes da turma de acordo com a origem, de modo a estabelecer uma comparação e visualizar as bases culturais mais comuns de narrativas que estão na memória e no imaginário dessa turma.

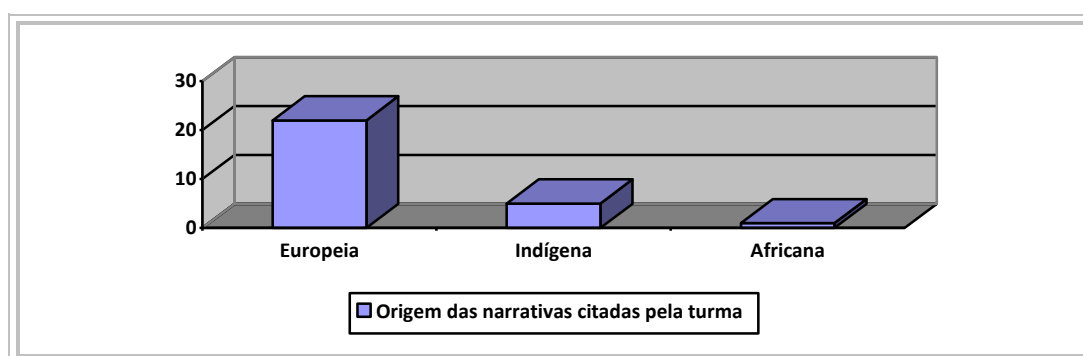


Figura 17. Gráfico - Origem das narrativas citadas pelos estudantes da turma de 4º ano dos anos iniciais.

Fonte: dados de pesquisa.

Como pode ser observado na **Figura 17**, os estudantes citaram vinte e duas (22) narrativas de base cultural europeia, cinco (5) de base cultural indígena e uma (1) de base cultural africana. A diferença entre a quantidade de narrativas de base cultural europeia e as de base cultural indígena, citadas pelos estudantes é quase cinco vezes maior para as narrativas de base europeia. A narrativa de base cultural africana foi citada nessa turma apenas em virtude da interferência da professora antes do início da atividade. De qualquer modo, o que pode ser observado neste caso, é a influência do padrão eurocêntrico no domínio do imaginário infantil.

Ao estudante que citou o conto de base cultural africana foi indagada a razão de ter marcado em sua memória a origem do conto. O estudante prontamente respondeu: *“E que a minha mãe tem primos que vivem na África.”* Ele não soube dizer em que região moravam os primos. Também não foi possível apurar se de fato ele tem parentes próximos em alguma região do continente africano. No entanto, foi significativa a tentativa de estabelecer a relação da origem do conto, o fato de ter marcado sua memória e o parentesco familiar.

Na segunda aula desse encontro, foi proposta a atividade 1 com a intenção de explorar o tipo de representação mais comum de si mesmo: o “autorretrato”. Na prática de sala de aula, é comum observar a falta de problematização de uma situação muito corriqueira e que, em certa medida, contribui para a manutenção de padrões ideológicos relacionados à aparência e representações sociais: a denominação do lápis de cor na tonalidade rosa claro como “cor de pele”.

É extremamente comum ouvir em sala de aula frases do tipo: *“Me empresta o cor de pele”, “Pinta cor de pele”*. No entanto, essa cor de pele diz respeito a uma única referência a ser considerada: a pele branca. As crianças pequenas e os adultos da escola não se dão conta disso, mas, passam uma mensagem que desconsidera toda a variação de cor da pele das crianças negras. Em inúmeras situações é possível presenciar estudantes negros pintando o autorretrato com a cor de lápis rosa claro. No caso da atividade desenvolvida, a intenção era observar a ocorrência, ou não, desse padrão de representação com a turma. A atividade foi explicada às crianças, pois eles deveriam fazer um autorretrato desenhando apenas o seu rosto. Foi entregue uma folha de sulfite com margem e um título na primeira página: *“Como eu sou”* e no verso, outro título: *“Como gostaria de ser”*.

À medida que os estudantes terminavam o autorretrato foram sendo indagados sobre o desenho e escolha das cores: dos quatro estudantes identificados como negros, apresentando variação de tom de pele, dois deles utilizaram o lápis de cor rosa claro para retratar a pele de seu rosto. O estudante G. 9 anos, identificado como negro de tom de pele claro, inicialmente, não queria pintar o seu autorretrato. Quando perguntado sobre a razão, respondeu: *“vai ficar feio”*. Ao decidir pintar o desenho um colega perguntou: *“Que cor você vai pintar?”* O G. respondeu: *“Marronzinho”*. No entanto, ainda assim, pegou o lápis rosa claro para pintar o autorretrato.

A estudante T. 9 anos, identificada como negra, com tom de pele claro e cabelos castanhos, pintou o seu autorretrato na cor marrom. Quando indagada

sobre a escolha da cor, respondeu: *“Porque sou meio escurinha”*. Os estudantes L. 9 anos e D. 9 anos, ambos identificados como negros, pintaram os seus respectivos autorretratos na cor rosa claro. Na ocasião, não foi indagado o porquê da escolha da cor, por considerar que poderia causar alguma reação ou modificação na representação.

É necessário esclarecer que, nessa etapa da “didática intercultural”, o professor deve investigar junto aos estudantes as “situações-limites”, pois são elas que deverão ser consideradas para estabelecer o tema gerador. Como pontuado anteriormente, nas palavras de Freire (1987), as “situações-limites se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (FREIRE, 1987, p. 60). De modo que as atividades desenvolvidas nessa etapa tinham a função de expor os padrões ideológicos que envolvem a questão racial no contexto específico.

Nessa dinâmica, foi proposta para a turma a atividade 2, denominada “Cor de pele? Que pele?”. Essa atividade é a primeira parte da “Oficina de afroletramento visual”. Foi realizada com a turma a contação de um reconto inspirado no conto etiológico africano: “O casamento do filho do vento”, de Arlene Holanda, baseado em conto tradicional dos *Koi-san*, povo nômade do sul do continente africano. Esse conto, de acordo com as características dos contos etiológicos, explica a origem da brisa.

A escolha dos contos etiológicos tem relação com o que aponta Arboleya (2013), ao esclarecer que “o gênero infantil oportuniza, a partir de sua narrativa, influências na concepção estética e no sentido de beleza da criança, especialmente, a partir da identidade étnica e cultural e da própria imagem que se constrói de cada personagem a partir de sua experiência no enredo da história” (ARBOLEYA, 2013, s/p).

Na ocasião do desenvolvimento da atividade a opção foi pela contação da história sem apoio do livro. A intenção era que as crianças criassem suas próprias imagens das personagens e, em momento posterior, expressassem suas criações estéticas por meio do desenho. A segunda parte da atividade era a representação em desenho das personagens da história contada, cujo objetivo era observar as representações autônomas que as crianças fariam das personagens do conto africano.

A história foi contada na parte externa da sala de aula por ser um espaço composto por árvores e gramíneas. O espaço foi organizado com tatames e

colchonetes, e a turma foi orientada a ficar à vontade para ouvir a história, e, em alguns momentos, seria convidada a interagir com os acontecimentos narrados. As crianças foram informadas que ouviriam uma história inspirada em um conto africano no início da contação, durante a narração dos acontecimentos e ao final dela, quando ficaram sabendo o nome do povo que contavam a história original.

Ao terminarem de ouvir a história, a turma retornou para a sala e foi dividida em pequenos grupos. A orientação foi para que cada membro dos grupos desenhasse e pintasse em uma folha sulfite uma ou mais personagens da história.

Vinte e oito (28) estudantes estavam presentes na ocasião. Como resultado das ilustrações, pode-se constatar que nenhum estudante retratou as personagens considerando a origem africana e as suas características fenotípicas. Na **figura 18** a seguir, estão os desenhos de duas das crianças participantes que retrataram as personagens principais do conto: “Nakati” e “Ventinho”. São ilustrações representativas do que ocorreu com a turma na caracterização das personagens da história contada sem apoio visual.



Figura 18. Ilustrações representativas da 1ª parte da Oficina de "afroletramento" visual.
Fonte: dados de pesquisa

Essas observações sugerem que a ausência de referências de personagens negras nas histórias lidas, ouvidas e retratadas na escola e em outros espaços, tende a produzir um padrão de representação de pele branca, como a única cor a ser considerada. O fato de nenhuma criança considerar a origem da história narrada denuncia a completa ausência dessas referências em seu contexto de formação.

Na aula seguinte, passou-se à segunda parte da “oficina de afroletramento visual” e foi apresentada às crianças a atividade 3, denominada “Que princesa é essa?”. A atividade foi desenvolvida com a turma a partir da leitura do conto etiológico africano: “O casamento da princesa” - conto popular do povo *Ashanti* da

África Ocidental, recontado por Celso Sisto e ilustrado por Simone Matias. O conto em questão utiliza recursos de narrativa para explicar, de modo envolvente, a razão do fogo e da água não ocuparem o mesmo lugar em um dado espaço, ou ainda o porquê da água apagar o fogo.

A opção pela leitura do conto, diversamente da contação realizada na atividade anterior, sem recursos visuais, apresentava duas intenções intimamente relacionadas: a primeira era levar à apreciação dos estudantes narrativas com personagens negras; a segunda era avaliar a percepção das crianças quando expostas ao estímulo visual, sem terem sido diretamente alertadas para isso.

Na atividade anterior a história foi apenas contada com recursos de mímicas, instrumentos musicais e elementos de dramaticidade do contador iniciante, sem apoio do livro ou ilustrações. Na ocasião, todos os estudantes presentes representaram em suas ilustrações as personagens principais na cor branca, desconsiderando a origem do conto. De acordo com os propósitos da atividade, considerou-se que não era adequado chamar a atenção dos estudantes para o fato naquele momento. Sendo assim, a atividade desenvolvida uma semana depois, tinha a intenção de avaliar como as crianças representariam as personagens sendo expostas às ilustrações do livro no momento em que a narrativa fosse lida. Além do livro em mãos, optou-se por montar em *Power Point* as suas ilustrações, a fim de que pudessem apreciar mais adequadamente as representações visuais da narrativa contada.

Iniciou-se a atividade retomando o nome do conto lido anteriormente e em seguida, foi dito o nome do conto da semana, seu autor e ilustradora. Foi mostrada a capa do livro e contextualizada a origem e localização do conto, com a utilização de mapa em Power Point. Antes de ler a história foi solicitado às crianças que citassem as histórias que conheciam e que tinham princesa como personagem. As respostas foram: “*A Frozen*”, “*A Bela e a Fera*”, “*A Branca de Neve*”, “*Rapunzel*”, “*Cinderela*”, “*A Pequena Sereia*”, “*A Princesa e o Sapo*”. Questionados sobre quais nomes a princesa da história poderia ter, os estudantes repetiram o nome das narrativas citadas.

No momento em que foi projetada a imagem da capa do livro com a princesa Abena (personagem principal do conto), o estudante V. (9 anos) gritou: “*Mas essa princesa é diferente!*”. Quando questionado o porquê dessa princesa ser diferente, o estudante respondeu: “*É uma princesa morena!*”. Neste momento, outros colegas o acompanharam em coro. No entanto, a manifestação não apresentou o caráter de

estranhamento, uma vez que a espontaneidade da fala teve um tom característico de constatação.

A narrativa foi lida para os estudantes com a dinâmica de leitura compartilhada: abordagem de leitura em que as crianças são chamadas em momentos específicos para participarem e tentarem adivinhar ou dar sua opinião sobre o desenrolar da história. Em momentos pontuais pode-se ouvir falas do tipo: *“Nessas roupas tem desenho da África.”* (L. - 10 anos). E ainda a observação do estudante V. (9 anos): *“Por que eles usam roupas parecidas com as dos ‘homens das cavernas’?”*⁸²



Figura 19. Ilustração do livro utilizado na 2ª parte da "Oficina de afroletramento visual."

Fonte: SISTO, Celso. O casamento da princesa. São Paulo: Prumo, 2009.

Em outra fala, o estudante E. (9 anos) exclamou: *“Africano gosta de nome esquisito!”*, referindo-se ao nome das personagens Abena. Observa-se nessas manifestações infantis, especialmente, no estranhamento que manifestam com os aspectos relacionados a outras culturas, que sistemas ordenados de abordagem da literatura infantil escolar, que exclui determinadas referências, tendem a consagrar percepções fundamentais sobre os modos de vida, costumes e manifestações de grupos humanos que diferem dos seus ou das referências com maior visibilidade.

Vinte e duas (22) crianças participaram da atividade no dia da leitura. Após a leitura foi solicitado aos estudantes que representassem individualmente, por meio de desenho, as personagens do conto. O resultado foi um pouco diverso das representações obtidas na atividade anterior: quinze (15) crianças representaram as personagens do conto sem dar atenção à origem e características físicas, no que se

⁸² O povo Ashanti (também axântis ou achântis) de Gana, na África Ocidental, utiliza o pano Kente – padrão utilizado antigamente apenas pela realeza. Cada padrão de tecido tem um nome: no caso do Kente, o fio é tingido, fervido com goma e tinta e depois é posto a secar. Após a secagem é enrolado em grandes fusos que alimentam os teares, em que são produzidas faixas longas e estreitas que depois são costuradas em um pano.

refere à cor da pele. Em contrapartida, sem que fossem alertadas para isso e, contando com as referências das ilustrações do livro apresentado, sete (7) crianças ilustraram as personagens considerando a cor da pele negra de acordo com o conto lido. Na **Figura 20** a seguir estão os desenhos representativos dessa mudança de postura, ainda sutil, nas representações da turma:



Figura 20. Ilustrações representativas das personagens na 2ª parte da "Oficina de afroletramento visual."

Fonte: dados de pesquisa.

O fato de sete crianças atentarem para as características das personagens, sem que fossem diretamente alertadas para isso, reforça a ideia da necessidade de explorar narrativas e livros que apresentem personagens negras e também de narrativas de matriz cultural africana.

A **Figura 21** esquematiza a representação da cor de pele nos desenhos dos estudantes nas duas etapas da oficina. Na primeira etapa da oficina, os estudantes apenas ouviram a história sem apoio visual. Na segunda etapa, os estudantes ouviram a história com apoio visual das ilustrações do livro.

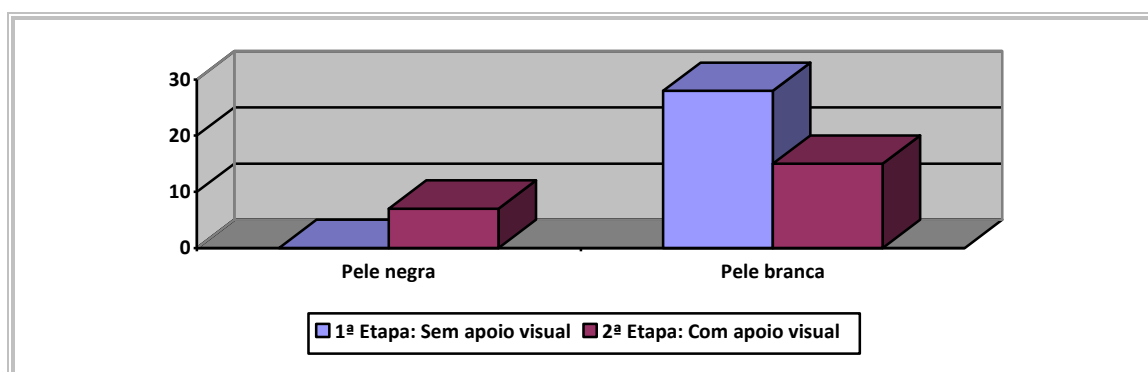


Figura 21. Gráfico - Representação da cor de pele nos desenhos da turma nas duas etapas da oficina.

Fonte: dados de pesquisa.

Como pode ser observado na **Figura 21**, na primeira etapa da oficina, sem apoio visual, nenhum estudante considerou a cor da pele negra das personagens em seu desenho. Na segunda etapa da oficina, com apoio visual, sete (7) crianças consideraram a pele negra das personagens em seus desenhos.

Durante a atividade de desenho das personagens duas crianças fizeram as seguintes perguntas à professora da turma: *“Lá na África é tudo pobre?”; Existe pessoa rica na África?”*. Os questionamentos dos estudantes se relacionam com a intenção da pesquisa de levar à apreciação atividades que possibilitem o conhecimento sobre os modos de vida e outras características dos povos dos contos trabalhados. São referências importantes que podem contribuir para a desconstrução de padrões ideológicos e estereótipos culturais e sociais, especificamente, do que é riqueza ou não em termos culturais e modos de vida de grupos humanos de diferentes origens.

Após o desenvolvimento da oficina com os estudantes, e de acordo com as observações ao longo das etapas da pesquisa, passou-se à etapa de exploração de conteúdos a partir do tema gerador: “O trabalhador negro africano e suas histórias”. O tema tem relação como domínio do imaginário infantil, provocado, em parte, pela ausência de narrativas de origem africanas nas práticas curriculares. Como as narrativas são elementos efetivamente presentes no planejamento das aulas para este segmento de ensino, tornaram-se importantes para a inserção dos conteúdos. O propósito foi a problematização de padrões que excluem a contribuição dos povos africanos, a partir das narrativas infanto-juvenis de matriz cultural africana.

A etapa 3 da “didática intercultural”, denominada **“Problematização”**, tinha por objetivo promover a discussão dos problemas por diferentes linguagens. Nessas condições foi proposta às crianças a Atividade 4, denominada “Que Áfricas são essas?”.

Na atividade anterior, duas crianças fizeram as seguintes perguntas à professora da turma: *“Lá na África é tudo pobre?”; Existe pessoa rica na África?”*. Desse modo, foi organizada a atividade com o propósito de problematizar a ideia de pobreza e riqueza, considerando, obviamente, a idade dos estudantes. No contexto da atividade, houve a intenção de evidenciar que algumas regiões de vários países do continente africano possuem cidades muito similares às organizações urbanas que lhes são familiares. Outro objetivo relacionado à atividade era o de problematizar a ideia de que modos de vida diferente dos grandes centros urbanos

devam ser considerados “pobres” ou “simples”, uma vez que há complexidade e riqueza nessas manifestações com as quais os estudantes não estão familiarizados.

No início da atividade foi organizada uma roda de conversa sobre o tema pobreza e riqueza. Os estudantes manifestaram suas opiniões, associando a riqueza à capacidade de aquisição e ostentação de bens materiais. A pobreza foi associada à escassez de dinheiro ou poder de compra no modo de vida urbano. No desenvolvimento da atividade foram apresentados alguns exemplos de organizações comunitárias e de povos tradicionais, nas quais o acúmulo de bens materiais não é a regra, tampouco representa pobreza.

Após a roda de conversa foi encaminhada a atividade 4, organizada em *Power point* com imagens de algumas cidades de vários países africanos: Kinshasa - capital da República Democrática do Congo; Pretória – África do Sul; Johannesburg –África do Sul; Cairo – Egito; Luanda – Angola e Nairóbi – Quênia. As imagens foram selecionadas e organizadas, propositalmente, com destaque para as áreas urbanas. A organização das imagens foi realizada de modo a apresentar aos estudantes a imagem sem identificação. À medida que a imagem era mostrada, os estudantes deveriam dizer que lugar a fotografia retratava. Como no exemplo a seguir:



Figura 22. Fotografia da cidade de Luanda, capital de Angola.

Fonte: site www.tedolls.com.br⁸³

Ao mostrar a imagem anterior, as crianças eram indagadas: “*Que lugar vocês acham que é esse?*”. As respostas foram: “*Rio de Janeiro*”, “*Bahia*”, “*Inglaterra*”. Somente após as manifestações é que era apresentada a localização da cidade registrada na fotografia. No caso da imagem acima, Luanda – Angola.

⁸³ Disponível em < <http://www.tedolls.com.br/novidades-e-noticias/te-dolls-em-luanda-angola/>>.



Figura 23. Mapa do continente africano com destaque para o país Angola.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps>.

A dinâmica foi realizada apresentando as cidades citadas anteriormente e, de modo geral, as respostas eram as mesmas, se referindo a lugares do continente americano ou do continente europeu. Em nenhuma das situações as crianças citaram lugares do continente africano ou o próprio continente, mostrando-se surpresas quando era revelada a localização das imagens.

Ao fim da dinâmica, foi perguntado aos estudantes o porquê deles acharem que as imagens se referiam a outros lugares, que não cidades de vários países do continente africano. As respostas foram: *“Porque eu achei que lá só tinha casas de palha!”*; *“Porque eu achei que lá só tinha fogueiras”*; *Porque a gente acha que na África é tudo pobre!*”. (Observa-se que a ideia de riqueza e pobreza é muito vinculada ao que é próximo do modo de vida urbano). Nas manifestações das crianças a frase do estudante V. (9 anos), racialmente identificado como branco, chamou a atenção nessa atividade: ***“Eu acho que estão enfiando minhocas na cabeça da gente sobre a África, viu!”***. Essa manifestação evidencia como a ausência do tratamento da temática em sala de aula reforça o que a mídia, em geral, veicula sobre o continente africano e os estereótipos que tentam sustentar sobre os povos, suas origens e modos de vida.

Na sequência das atividades e como parte final da “oficina de afroletramento”, foram mostradas fotos e foram realizados alguns comentários sobre os modos de vida de dois povos africanos relacionados aos contos explorados na oficina de afroletramento: Povo Koi-san⁸⁴ (do reconto inspirado no conto “o Casamento do filho do vento”) e povo Ashanti⁸⁵ (do conto “O casamento da princesa”) e Povo Kassena⁸⁶

⁸⁴ POVO KHO-ISAN habita, principalmente, o deserto do Kalahari, na Namíbia, mas também Botsuana e Angola.

⁸⁵ POVO ASHANTI habita, principalmente, a região de Gana.

⁸⁶ POVO KASSENA de Burkina Fasso - Imagens da vila Tiébélé.

(para explorar visualmente a arte tradicional das mulheres do povo Kassena ao decorar as paredes de suas casas).

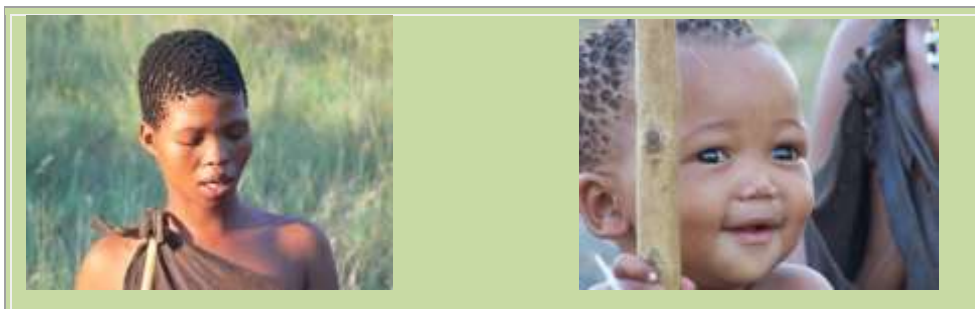


Figura 24. Fotografias de pessoas da nação Koi-san.

Fonte: Mulher Khoisan - créditos: Lisa Gray.⁸⁷

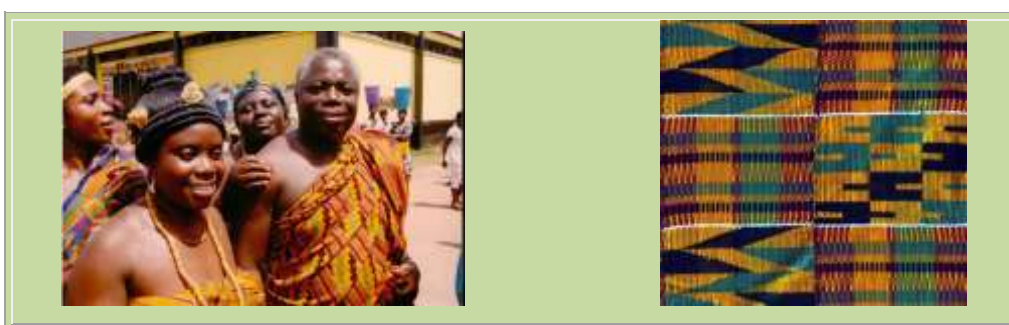


Figura 25. Fotografia do povo Ashanti e do tecido kente.

Fonte: <http://zulmirasomosnos.blogspot.com.br>⁸⁸



Figura 26. Fotografias das habitações do povo Kassena da vila Tiébélé de Burkina Fasso.

Fonte: Rita Willaert (CC BY-NC 2.0)⁸⁹

Durante a atividade, ao mostrar várias fotos representativas dos povos tratados, alguns estudantes manifestaram expressões de espanto e, por vezes, aversão. Quando indagado o porquê da surpresa e das expressões, o estudante C. (9 anos) respondeu: *“Eles são muito pretos! Porque eles são tão pretos?”*. Ao explicar para o estudante as razões de a humanidade ter povos com cor de pele de

⁸⁷ Disponível em <- <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=55619&op=all>>.

⁸⁸ Disponível em <<http://zulmirasomosnos.blogspot.com.br/2013/02/o-imperio-ashanti.html>>.

⁸⁹ - <http://gabrielquerviajar.com.br/kassena-tiebele-burkina-fasso/>.

diferentes tonalidades - apoiada inclusive nos apontamentos de Moore (2007), sobre a melanina ser uma adaptação genética que permitiu a continuidade da existência da espécie humana, quando perdemos os pelos – o estudante V. (9 anos) exclamou: *“Nossa, que interessante isso. Quer dizer que todo mundo foi preto!”*.

Nessa etapa, foi possível observar como as referências são importantes e podem contribuir para a problematização de padrões ideológicos e estereótipos culturais e sociais. A professora da turma relatou que, na autoavaliação bimestral que realizou, seis crianças apontaram o trabalho com os contos africanos como o conteúdo mais significativo do bimestre. Outro estudante, por conta própria, passou a escrever contos etiológicos, inspirados nos contos africanos, reunindo-os em um livro produzido artesanalmente. De modo geral, os estudantes foram bem receptivos aos contos etiológicos de base cultural africana. A estrutura do conto, que utiliza o universo fantástico para explicar a origem das coisas, afinou-se com seus interesses.

Foi neste contexto que a etapa 4, denominada **Diálogo intercultural: exploração do tema nas áreas do currículo**, foi desenvolvida. Após o período de férias e com os estudantes da turma no quinto ano em 2016, foram retomadas as atividades. A sequência de atividades dessa etapa foi denominada “Pequenos Contadores: contando outras histórias dos povos negros na escola” e retomou diretamente algumas das expectativas de aprendizagem da etapa 1, tendo a duração de 3 aulas. A partir das expectativas, foram selecionados os conteúdos e o planejamento das atividades que foram propostas.

Nessa etapa, a aula foi iniciada com a apresentação da programação de atividades que incluía: leitura de contos, rodas de conversa, pesquisa, seminário, narração de história e contação de história para as turmas do 1º ano. Também foi informado que algumas das produções e registros da turma seriam inseridas em um blog temático e que todos teriam acesso ao aplicativo de celular “Leiturafro”, desenvolvido no contexto dessa pesquisa, a fim de compartilhar os contos etiológicos pesquisados. Os estudantes mostraram-se empolgados com a proposta, inclusive, criando um grupo nas redes sociais para a troca de informações.

A aula foi iniciada com a leitura do conto “O celeiro do mundo⁹⁰” do povo Dogon do país africano Mali. Foi realizada a leitura utilizando a técnica de leitura

⁹⁰ Mito africano de origem Dogon citado por Ragache (1997) em A Criação do Mundo - Mitos e lendas. Os DOGON formam uma nação que habita os países Mali e Burkina Faso, no continente africano. Com modo de vida complexo apresentam avançados conhecimentos astronômicos sem

compartilhada, em que as crianças são incentivadas a participar da narração, inferindo os acontecimentos de acordo com os fatos narrados. Após a leitura do conto etiológico, que explica a surgimento da Terra e de seus habitantes, foi realizada uma breve apresentação do povo Dogon e os conhecimentos astronômicos que dominavam muito antes dos povos europeus.

Na sequência, foi organizada uma roda de conversa com a questão para considerações dos estudantes: “O que vocês já conhecem sobre os povos africanos trazidos para o Brasil?”. As manifestações foram na mesma direção: *“Eram escravos!”*, *“As pessoas batiam neles”*... A professora da turma informou que havia trabalhado com o tema da “escravidão” na disciplina de história, de modo que estava bem presente nas falas. Lançou-se então, a questão: *“Vocês sabem me dizer por que os trabalhadores negros africanos foram escravizados?”*. Uma das respostas chamou a atenção: o estudante H. (10 anos), matriculado na turma no início do ano letivo de 2016, disse – *“porque eles tinham a pele preta e as pessoas brancas escravizavam eles.”* [A fala é bem representativa dos efeitos de processos de formação e informação que não problematizam a ideia de inferioridade historicamente imposta aos povos negros. Nessas condições, a inferioridade justificaria a escravização, aparecendo na concepção da criança como condição natural decorrente da cor da pele]. Depois das falas em resposta à questão, foi informado aos estudantes que, entre as razões da escravização do trabalhador negro africano no Brasil, estava o fato dos povos negros possuírem conhecimentos que os portugueses não dominavam, mas, precisavam deles para explorar as terras conquistadas.

Na sequência da aula, foi apresentada a proposta de pesquisar esses e outros conhecimentos dos povos africanos para apresentação. A turma foi dividida em pequenos grupos para os quais foram entregues materiais da exposição “Alforriando a História⁹¹” – exposição montada na unidade escolar com cartazes

qualquer manipulação de equipamentos de observação do céu. Seus conhecimentos, porém, vão além, uma vez que a função do oxigênio no corpo e da circulação do sangue já era por eles conhecidas antes mesmo da ciência moderna. Possuem um conhecimento astronômico muito preciso do sistema estelar triplo de Sirius e dos seus períodos orbitais.

⁹¹ A exposição foi nomeada pela estudante Mileide Costa da 2ª série do ensino médio da unidade escolar, em aula realizada a convite da professora de filosofia. Ao observar informações, que até então não conhecia, sobre os povos negros, a estudante disse: “Professora, você está alforriando a história.” Na exposição, foram organizadas as informações com base nos conhecimentos científicos e tecnológicos dos povos negros africanos, nas atuações de mulheres africanas e brasileiras, intelectuais e personalidades negras, em cartazes de 90x60 expostos na unidade escolar e na Diretoria de Ensino de Bauru.

contendo, entre outras considerações, informações sobre conhecimentos dos povos africanos de várias nações trazidos para o Brasil no período colonial.



Figura 27. Foto da exposição "Alforriando a História".

Fonte: acervo pessoal.

Os estudantes organizaram-se em duplas, estudaram, fizeram perguntas e anotaram as informações para apresentação na turma. Na aula seguinte, as duplas realizaram as apresentações compartilhando as informações com as demais duplas. Um estudante fez a sugestão de realizar a apresentação para outras turmas. A proposta foi aceita e com a possibilidade de realização no segundo semestre.



Figura 28. Foto da apresentação "Contando outras histórias dos povos negros".

Fonte: acervo pessoal

Nas imagens da **Figura 28** é possível observar parte das aulas dessa etapa, com apresentação dos estudantes das informações pesquisadas. O conteúdo versava sobre o conhecimento produzido por povos africanos, de várias nações e

em diferentes épocas, com destaque para os conhecimentos trazidos pelos trabalhadores negros da diáspora africana.

É necessário salientar que essa etapa ainda prevê o desenvolvimento de outras atividades e a inserção da temática indígena. No contexto dessa pesquisa, e em virtude da disponibilidade da turma, não foram desenvolvidas nesta sequência.

Na **etapa 5**, denominada **Intervenção cultural**, de acordo com o planejamento desenvolvido, foi proposta como atividade de intervenção a leitura de contos etiológicos africanos, realizada pelos estudantes da turma de 5º ano para os estudantes das turmas de 1º ano da unidade escolar. Essa sequência de atividade recebeu o nome de “CONTA PRA MIM! Intercâmbio de leitura”.

Os estudantes da turma de 5º ano tiveram oportunidade de retomar a leitura individual dos contos e recontos etiológicos africanos selecionados, com o intuito de se prepararem para a leitura com os colegas do 1º ano. Houve uma preocupação dos estudantes de 5º ano com o vocabulário: na preparação da atividade procuraram consultar a professora para encontrar sinônimos de palavras com as quais tinham pouca familiaridade, a fim de que pudessem facilitar a compreensão da história no momento da leitura com os estudantes de 1º ano.



Figura 29. Fotos da oficina "Pequenos Contadores".

Fonte: acervo pessoal.

O processo de preparação também ocorreu com os estudantes de 1º ano. A professora da turma explicou a dinâmica que aconteceria nas próximas aulas de leitura. De mesmo modo, procurou contextualizar a origem geográfica das histórias que iriam ouvir dos colegas leitores mais experientes.

Na realização do intercâmbio de leitura, as duplas foram formadas espontaneamente pelos estudantes de 5º ano como um convite aos pequenos para ouvirem uma história. Um espaço amplo e aberto foi previamente preparado com colchonetes para que as duplas pudessem ter condições de realizar uma leitura oralizada e eventuais conversas sobre o conto.

Os estudantes de 5º ano tiveram a preocupação de estabelecer uma conversa anterior à leitura, procurando situar o conto que iriam ler. Foi observado, por parte da maioria, a preocupação em pausar a leitura e retomar o trecho lido com suas próprias palavras, no intuito de garantir a compreensão dos leitores aprendizes. Em muitas situações observou-se gestos e a indicação das gravuras do conto como parte do esforço para garantir a compreensão. Os estudantes do 1º ano interagiam com os colegas de 5º ano fazendo perguntas e estabelecendo conversa sobre a história que estavam ouvindo. Nessa atividade, a orientação era a leitura de um conto por dupla, porém, o envolvimento foi tamanho que as duplas trocaram os livros entre si, a ponto de algumas lerem três contos no intervalo de uma hora aula.

Ao final da leitura cada professor fez uma autoavaliação da dinâmica com os seus estudantes na sala de aula. Entre os estudantes de 5º ano, alguns apontaram o contentamento em realizar a atividade, enquanto outros identificaram uma dificuldade em oralizar sua leitura e fazer-se compreender. Nesses casos, relataram que utilizaram uma segunda leitura e a retomada da história com suas palavras como estratégia de leitura oralizada. Houve a sugestão de uma estudante para que eles pudessem pesquisar outros contos etiológicos africanos e preparar a leitura da semana seguinte.

Na avaliação da atividade com a turma de 1º ano a professora relatou que uma aluna comentou o seguinte: *“Os africanos são lindos! Eu quero ser africana!”*. Esse fato sinaliza a importância de oferecer condições para que crianças e jovens se identifiquem com as manifestações, com a produção de conhecimento e práticas socioculturais de sociedades que foram excluídas das práticas curriculares, antes que a ausência cristalizem a imagem de “não-existência” desses povos e suas realizações. A professora dessa turma de primeiro ano passou a incluir em suas aulas outras atividades relacionadas à temática e ainda promoveu outro intercâmbio

de leitura, como desdobramento da intervenção realizada pelos estudantes do 5º ano: organizou suas crianças de 1º ano, com média de idade de 6 anos, para que promovessem a leitura de contos de base cultural africana aos estudantes maiores de turmas 2º e 3º anos da unidade escolar.



Figura 30. Fotos do intercâmbio de leitura – contos africanos.

Fonte: acervo pessoal.

As imagens da **Figura 30** mostram um dos momentos do intercâmbio de leitura: no caso das imagens, realizado pelos estudantes da turma de 1º ano aos estudantes das turmas de 2º e 3º anos. Essa ação foi um desdobramento do intercâmbio realizado pelos estudantes da turma de 5º ano, participante das atividades propostas pela didática intercultural.

Outra professora de uma das turmas de 1º ano, além das leituras de contos de base cultural africana, incluiu em suas atividades de alfabetização as palavras da língua portuguesa de origem africana do tronco etnolinguístico banto. A professora

em questão apresentou as atividades que estava desenvolvendo depois da intervenção com as leituras dos contos e ainda fez o seguinte comentário: “O que você acha dessas atividades que eu estou fazendo? [...] porque eu entendi que não temos que parar um dia ou outro para trabalhar o assunto, a gente pode incluir isso nas atividades do dia-a-dia.”

A atuação e manifestação dessa professora, em especial, foram extremamente significativas, uma vez que entre os objetivos dessa pesquisa, estava a compreensão da necessidade de ampliação da inserção da temática da diversidade étnica nas práticas curriculares cotidianas e não apenas como eventos comemorativos. A **figura 30** apresenta uma das atividades desenvolvidas pela professora com a turma de 1º ano.



Figura 31. Fotografia da atividade "Alfabetizando com palavras de origem banto."

Fonte: acervo pessoal.

Nessa etapa da “didática intercultural” ainda foi desenvolvida a atividade denominada “Leiturafro”. Nessa ação, foram selecionados livros da unidade escolar que continham contos e recontos de base cultural africana e livros com personagens negras. Foi proposto a todas as professoras dos anos iniciais que realizassem, nas suas respectivas turmas, a leitura de narrativas com a temática africana. Todas aderiram à ação e algumas ainda encaminharam outras atividades, inclusive, com a produção de cartazes para visibilidade das leituras.

No encerramento do “Leiturafro” alguns estudantes foram convidados para a composição de dramatização de conto de base cultural africana e posterior apresentação nas turmas de 4º ano. Os ensaios foram realizados aos finais de semanas com a apresentação na semana letiva.



Figura 32. Foto da dramatização do conto africano.

Fonte: acervo pessoal.

A imagem da **Figura 32** apresenta uma das atividades realizadas no contexto da intervenção cultural, proposta na etapa 5 da didática intercultural. No caso, trata-se da dramatização do reconto etiológico de base cultural africana “Como a tartaruga venceu a briga com o elefante e o hipopótamo⁹²” (BRAZ, 2005).

As etapas desenvolvidas com os estudantes da unidade escolar, suas produções e realizações serão organizadas em um edublog temático. A intenção é dar visibilidade às produções dos estudantes, a partir da inserção da temática da diversidade étnico-racial e cultural nas aulas.

Outras ações com a temática surgiram na unidade escolar, propostas pelos estudantes de ensino médio. As ações realizadas, ainda que não estivessem diretamente relacionadas com o planejamento da didática intercultural, foram, a nosso ver, desdobramento dos sentidos que começaram a ser explorados em função das intervenções. Foram ações pontuais, diga-se de passagem, que não representam uma inserção da temática nas práticas curriculares das demais turmas, no entanto, é preciso reconhecer sua importância como mecanismos de desestabilizações de padrões ideológicos.

Entre as ações propostas por estudantes do ensino médio: desfile de estudantes negros e negras (Miss e Mister Pérola Negra); intervenção com poesias de poetas e poetisas negros e negras (Atentado poético); street dance (Flasmob contra o racismo); oficina de turbantes (TurbantAda); correspondência com estudantes de Luanda por meio de cartas (Cartas à Mãe África) e grafitti com

⁹² Braz, Júlio Emílio. Lendas da África. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

expressão visual da estética negra (Presença Negra). Além dessas ações, no ano de 2015, foi realizada a exposição “Alforriando a História”, o painel permanente “Mulheres negras também fazem história” na unidade escolar e parcerias com professores universitários e ativistas do Coletivo Kimpa para a realização de palestras.

Uma particularidade sobre o painel das mulheres negras merece ser considerada em virtude da importância que a representatividade tem para a autoestima da pessoa negra. O painel consiste na apresentação de breve biografia de mulheres negras, africanas, afrobrasileiras e estadunidenses que contribuíram, a seu modo e em seu tempo, para a luta antirracista, na resistência à dominação e na produção de conhecimento nas mais variadas áreas de atividade humana. Entre as imagens e textos foram expostas fotos das meninas negras da escola, retiradas das redes sociais. O fato é que houve manifestações das estudantes, nas redes sociais, inclusive, destacando o contentamento e como sentiam-se honradas por fazerem parte do painel. Outras manifestações vieram de estudantes pedindo para serem incluídas, afirmando que eram negras e que queriam suas fotos expostas com as demais.

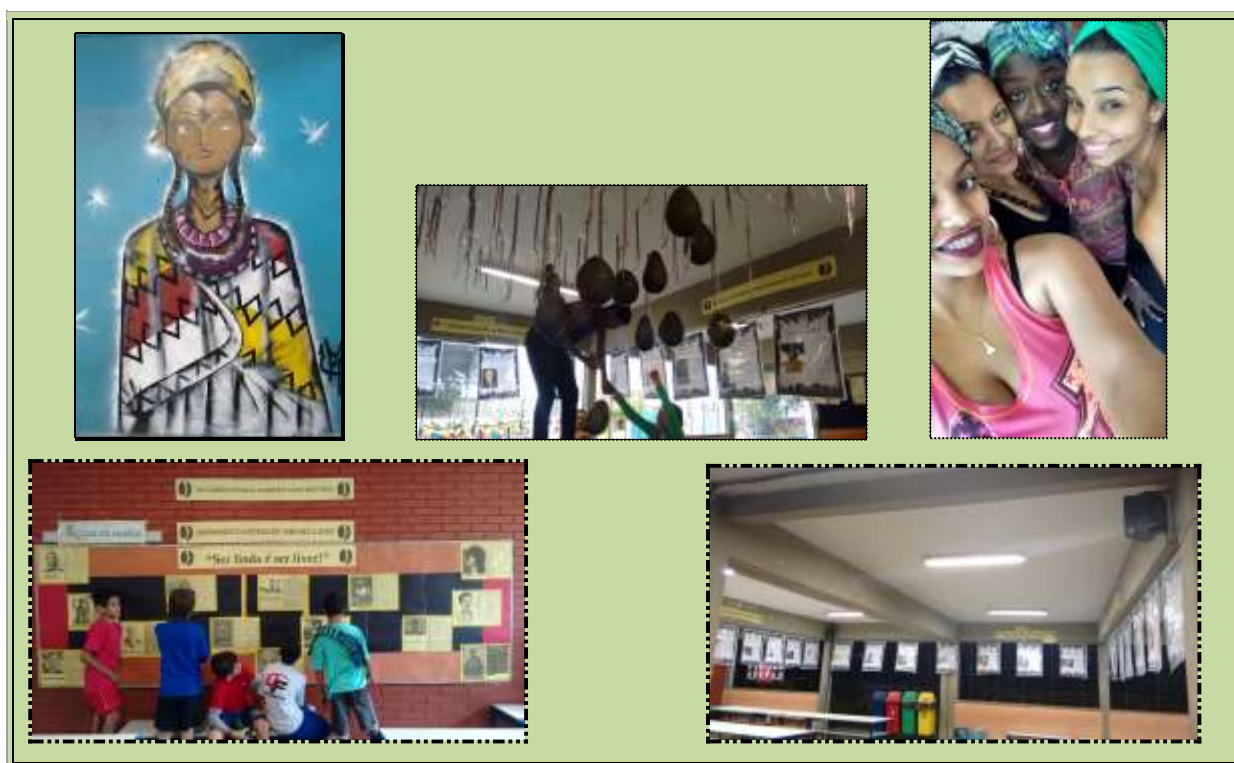




Figura 33. Fotos das intervenções com a temática africana.

Fonte: acervo pessoal.

A **Figura 33** apresenta imagens de algumas das ações pontuais citadas, desenvolvidas no contexto dos desdobramentos da abordagem da temática na unidade escolar.

No item 7.3 deste capítulo serão apresentados os encaminhamento da didática intercultural na descrição do Suplemento Didático resultante da pesquisa.

7.3 Descrição do Objeto de Aprendizagem

7.3.1 Título do Objeto de Aprendizagem

AFROCONTOS: Suplemento Didático de Planejamento Intercultural

7.3.2 Diagnóstico Local

A unidade selecionada é uma escola pública estadual que atende estudantes de todos os segmentos da educação básica. Etnicamente, e de acordo com a autodeclaração com base nas categorias do IBGE, o grupo de estudantes é formado por 66% de autodeclarados brancos, 2% de autodeclarados negros e 32% de autodeclarados mulatos e pardos. Trata-se de uma realidade familiar à pesquisadora, por ser ambiente de atuação há dez anos. Por essa razão, foi possível identificar o silenciamento com que são tratadas as questões relacionadas ao preconceito racial, à discriminação e ao racismo, assim como, a naturalização da hegemonia europeia das referências nas variadas áreas de atividade humana e no domínio sobre o imaginário infantil, além do baixo grau de enraizamento das ações efetivas voltadas à educação para a diversidade.

7.3.3 Público

O público-alvo do objeto de aprendizagem são estudantes do quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental e professores do mesmo segmento.

7.3.4 Objetivo do Objeto de aprendizagem

Fomentar a reflexão e a atuação docente, ampliando a capacidade de respostas, tanto à engenharia de controle curricular quanto aos grupos excluídos pela tradição seletiva do currículo oficial, contribuindo com a tarefa de desnaturalização dos conteúdos programáticos eurocêntricos, a partir de narrativas de matriz cultural africana.

7.3.4 Metodologia do Objeto de aprendizagem

A proposta de planejamento apresentada a seguir é fortemente inspirada nas proposições da pedagogia freireana e nas reflexões dos estudos decoloniais. Denominada neste trabalho de “didática intercultural”, a proposta de planejamento é a base para a construção do objeto de aprendizagem que constitui a pesquisa. Nesse processo de olhar decolonial para o currículo praticado nos anos iniciais do ensino fundamental é que foi empreendida a dinâmica de planejamento com base nas convergências entre a pedagogia proposta por Paulo Freire (1987) e a perspectiva de educação decolonial (2005; 2011):

Esquema da Didática de Planejamento Intercultural.

Didática Intercultural		
Encaminhamentos didáticos do planejamento		
ETAPA 1	Investigação do conteúdo programático do currículo	Identificação das ausências e das vozes silenciadas no conteúdo programático do currículo oficial e do currículo praticado; estabelecimento de objetivos e seleção de conteúdos relacionados à história africana, afrobrasileira e indígena.
ETAPA 2	Tema gerador da sequência a ser planejada	Investigar como os estudantes lidam com a temática em suas vidas cotidianamente, e, a partir de então, eleger o tema gerador em função das “situações limites”/crenças que precisam ser revisadas/ problematizadas.

ETAPA 3	Problematização: discussão dos problemas por diferentes linguagens	Essa é a etapa de propor o questionamento das “situações limites” que deram origem ao tema gerador. Problematizar é por em suspeita as crenças observadas na etapa anterior, com a apresentação dos problemas por diversos meios.
ETAPA 4	Diálogo intercultural: exploração do tema nas áreas do currículo	Essa etapa prevê a inclusão dos conteúdos selecionados, a partir do tema gerador e da problematização, nas disciplinas do currículo praticado, identificando suas lacunas e acrescentando as perspectivas africanas, indígenas e suas práticas socioculturais.
ETAPA 5	Intervenção cultural	É a etapa de socialização das realizações que devem ser organizadas e compartilhadas com os demais estudantes da escola, por meio de saraus com poesias sobre o tema trabalhado, contação de histórias, desfiles, dramatizações, exposições, intervenção artística, composições musicais, palestras e produção de livros com narrativas. Enfim, é a síntese das descobertas e promoção da visibilidade das culturas inseridas na prática curricular.

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com o exposto no quadro apresentado as atividades seguem uma sequência de planejamento em que, na **ETAPA 1**, denominada **Investigação de ausências no currículo**, o início do processo de planejamento dá-se pela observação direta dos conteúdos programáticos do currículo oficial e do praticado na unidade escolar. Em alguns casos a programação curricular é oferecida pelo sistema de ensino, em outros é preciso observar o Projeto Político Pedagógico da escola. A intenção é identificar de forma direta o que falta na relação de conteúdos, no que se refere à história e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas. É preciso observar as expectativas de aprendizagem apresentadas para o ano/série e para cada área. Em outras situações as expectativas aparecem como habilidades ou objetivos pretendidos. A observação é importante uma vez que, em algumas situações, os conteúdos são selecionados em função das expectativas de aprendizagem, habilidades pretendidas ou objetivos a serem atingidos. Identificadas as ausências no currículo, nessa etapa estabelece-se outras expectativas e objetivos relacionados com a temática da diversidade étnico-racial e cultural e a seleção de outros conteúdos que farão parte do planejamento das aulas, de acordo com o tema gerador e a problematização realizada com a turma na etapa seguinte.

A **ETAPA 2** foi denominada **Tema gerador da sequência a ser planejada**: conforme as considerações de Paulo Freire (1987), o “tema gerador” envolve a investigação do próprio pensar dos estudantes frente à realidade que se apresenta. No caso em questão, frente à temática-foco do planejamento. Neste sentido, a investigação do “tema gerador” se encontra contida no universo delimitado para o planejamento. Deve ser realizada por meio de uma interação com os estudantes, observando como lidam com a temática em sua relação com a vida cotidiana. Nessa etapa, o estudante é convidado a expor seu modo de pensar, perceber e relacionar-se com a temática. Em função do que a turma apresentar é que professor e estudantes “elegem” o tema gerador do planejamento. O tema gerador deve considerar as situações-limites, entendidas como as barreiras do pensamento: uma visão estática, fatalista e pouco dinâmica no que diz respeito à temática. Nas palavras de Freire (1987), “situações-limites se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (FREIRE, 1987, p. 60). Na próxima etapa, o tema gerador será objeto de problematização, por essa razão, sua escolha deverá ser cuidadosa na análise do contexto real de atuação.

A **ETAPA 3**, denominada **Problematização: discussão dos problemas por diferentes linguagens**, é a etapa de propor o questionamento das “situações limites” que deram origem ao tema gerador. Problematizar é por em suspeita as crenças observadas na etapa anterior, com a apresentação dos problemas por diversos meios: em situações reais descritas; trechos de filmes, vídeos, documentários, matérias em jornais, pesquisas própria dos estudantes, poesia e dramatizações. A intenção é provocar o pensamento dos estudantes a fim de compreender como o problema é gerado, construído pela ação humana e os interesses que o alimentam.

A **ETAPA 4**, denominada **Inclusão intercultural: exploração do tema nas áreas do currículo**, prevê a inclusão dos conteúdos selecionados, a partir do tema gerador e da problematização, nas disciplinas do currículo praticado, identificando suas lacunas e acrescentando as perspectivas africanas, indígenas e suas práticas socioculturais. Neste caso, o conteúdo não é depositado, uma vez que se organiza e constitui-se a partir da investigação da visão de mundo dos estudantes, em que se encontraram os temas geradores. A intenção nessa etapa é promover uma apresentação dos temas ausentes no currículo na perspectiva da contribuição dos povos que tiveram suas vozes silenciadas em seus modos de conhecer, em sua

produção de conhecimento, em suas realizações, modos de produzir a vida e em suas cosmovisões. Em outras palavras, é o olhar decolonial para o currículo eurocêntrico que vai perguntar: como se apresenta esse tema na visão de povos africanos e indígenas? A apresentação dá-se nas mais variadas situações de aprendizagem, estratégias pedagógicas e meios: textos, vídeos, imagens, pesquisas individuais, em grupos, apresentação de seminários, produção de cartazes, organização de trabalhos escritos, produção de vídeos e composições musicais.

E por fim, a **ETAPA 5**, denominada **Intervenção cultural**, envolve uma ação organizada a partir do acolhimento das ideias que surgiram depois do processo desenvolvido. As novas descobertas devem ser compartilhadas com os demais estudantes da escola, por meio de saraus com poesias sobre o tema trabalhado, contação de histórias, desfiles, dramatizações, exposições, intervenção artística, composições musicais, palestras, produção de livros com narrativas e outras formas de expressão. Enfim, é a síntese das descobertas e promoção da visibilidade das culturas inseridas na prática curricular.

O Suplemento Didático com a sequência de atividades planejadas a partir da metodologia apresentada acompanha esta dissertação em *compact disc* (CD) e será disponibilizado em pdf no site do repositório do Programa de Mestrado Profissional Docência para a Educação Básica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a maioria de nós, afrobrasileiros, proclamar a nossa negritude, pertencer, torna-se negro e negra é uma conquista. Por vezes, uma conquista de longo percurso, emoldurada por sofrimento, rupturas, enfrentamentos, descobertas e reconstruções identitárias. Entendemos que a composição desse processo de conquista, necessariamente, exige o resgate e a inserção de conteúdos em espaços formais e alternativos de educação, que resultem em significações na percepção e representação de si e do outro. Nesse sentido, a conquista de si, assim como o reconhecimento do outro, não se dá sem que haja um esforço de (des)cobertura das realizações, das experiências e das existências dos que foram e estão sendo silenciados pela autonarrativa europeia e pelos valores da sociedade capitalista.

A escola participa ativamente do processo construído de crise identitária e orfandade étnico-cultural ao silenciar-se diante da injúria com fundamento racial, ao ignorar o racismo institucional, quando não questiona o currículo eurocêntrico e quando não reconhece a diversidade como princípio de ensino. Além disso, recria formas de exclusão quando não problematiza as demandas que estão na ordem do dia na sociedade e quando refina a manutenção de padrões ideológicos que invisibilizam grupos inteiros, nos conteúdos que veicula e nas práticas curriculares que produzem e reproduzem. Na configuração curricular, nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas narrativas que se constroem nesse universo a figura do negro, da mulher, dos trabalhadores e trabalhadoras são signos ausentes, formando a tríade da engenharia de exclusão.

O presente estudo buscou alinhar as escolhas teóricas como bases interpretativas dos dados coletados em torno de uma questão central: que estruturas sustentam o silêncio dos docentes no tratamento oferecido às questões relativas à diversidade étnico-racial e cultural nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública paulista? O diálogo que se estabeleceu a partir de então, deu-se em um universo empírico específico: um grupo de três professoras mobilizadas para a inserção da temática em suas aulas, no entanto, com práticas marcadas pela descontinuidade e pelo silenciamento.

Se os estudos de amplo espectro (MEC/SECADI/UNESCO, 2012, p. 57)⁹³ sobre a institucionalização da Lei 10.639/03 e suas diretrizes apontam como o maior fator de dificuldade a falta de informação, qual seria, então, a dificuldade de enraizamento dos princípios legais em um grupo de professoras que apresentam, em maior ou menor grau, informações sobre a Lei e suas diretrizes e, além disso, reconhecem a diversidade étnico-racial como princípio de ensino? Por quais razões suas práticas não vão além do contexto da sala de aula da turma que atendem e não são socializadas para a comunidade escolar? O que impede que suas práticas ganhem continuidade, amplitude e sustentabilidade, a ponto de alterarem seus planos de ensino, na dimensão dos conteúdos programáticos, e fazerem parte do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar? Por quais razões suas práticas assumem o caráter apenas de empenho individual? Quais as dificuldades em desenvolver práticas curriculares que atentem para a dimensão conceitual do conhecimento sobre as histórias e culturas africanas e afrobrasileiras? Que ações poderiam ser desenvolvidas a fim de potencializar, dar sustentabilidade e ampliação às ações realizadas? Eram essas as questões que dialogaram com a questão principal da pesquisa.

No momento de tessitura dessas considerações, estamos em meio à aprovação pelo Plenário do Senado da chamada “Medida Provisória do Novo Ensino Médio⁹⁴” que, grosso modo, prevê a segmentação de disciplinas, segundo áreas do conhecimento, em obrigatórias e optativas, além da oferta de formação técnica e profissional. Para os críticos da aprovação da medida, essa organização institucionalizaria o *apartheid* educacional, dificultando aos estudantes das escolas públicas o acesso ao ensino superior, uma vez que o foco seriam as disciplinas que garantissem um conhecimento técnico, na formação de profissionais

⁹³ Disponível em GOMES, Nilma Lino (org). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 1. ed. - Brasília: MEC; Unesco, 2012.

⁹⁴ Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016, proposta originada após alterações promovidas na MPV 746/2016 pela comissão mista e pela Câmara dos Deputados. De acordo com informações disponibilizadas no site do Senado Federal (Agência Senado), o texto aprovado divide o currículo entre conteúdo comum e assuntos específicos de uma das áreas que o aluno deverá escolher (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica). De acordo com o texto aprovado, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por “itinerários formativos” correspondentes às seguintes áreas do conhecimento: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. (AGÊNCIA SENADO, 2017, s/p). Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/08/senado-aprova-reforma-do-ensino-medio-que-segue-para-sancao>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2017.

semiquualificados, a fim de abastecer e manter o exército de reserva do mercado de trabalho no contexto da sociedade capitalista.

Apple (2001) esclarece que, no seio da posição estratégica que assumem os aparelhos educativos, os laços que unem Estado e Capital estão ancorados no controle da “economia” (pelo conhecimento útil, materialmente produtivo) e também no controle da “cultura” (pela seletividade do que ensinar e dos valores a legitimar). O autor evidencia que um dos meios mais importantes pelos quais as empresas enfrentam as “crises” econômicas, na obtenção e manutenção de seus lucros, é se voltarem para o aumento dos índices de exploração de sua força de trabalho. É nesse panorama que Estado e escola são articulados, na medida em que o Estado media as relações com o capital. Portanto, “as políticas governamentais devem corresponder aos requisitos do capital. As práticas educativas devem ser enquadradas no trabalho [...]” (Apple, 2001, 47).

Essa referência à discussão em torno da reforma do ensino médio aparece no contexto das considerações dessa pesquisa, em razão da agenda neoliberal de sofisticada engenharia de controle curricular, com enfoque em determinadas disciplinas e na produção de tipos específicos de “capital cultural”, está presente nas políticas curriculares e avaliativas das escolas públicas paulistas para os anos iniciais há pelo menos oito anos, conforme os dados apresentados. Entre as consequências dessa tessitura política, social e cultural está a legitimação de ideologias de grupos que não reconhecem, por exemplo, as experiências das classes populares, das mulheres e das populações negras e indígenas nas práticas curriculares.

Nas análises realizadas a partir das entrevistas com o grupo de professoras que compuseram o estudo A, duas situações aparecem como limitadores para o processo de efetiva implementação da Lei 10.639/09 em suas práticas na unidade escolar: a) a “tradição seletiva” do currículo oficial paulista - que exclui as histórias e as práticas culturais dos grupos sociais que atende no material didático que disponibiliza; b) o controle exercido pela política de avaliação externa atrelada às expectativas de aprendizagem do currículo excludente.

Com o sistema de controle que se encontra incorporado na forma articulada do currículo oficial paulista: que determina o conteúdo, o planejamento das aulas e os critérios de avaliação, com estrutura envolvendo programas de formação, materiais didáticos, avaliações externas e política de bonificação, o governo estadual estabelece um direcionamento quase que irrestrito sobre a prática docente. A nosso

ver, são duas as consequências diretas e imediatas dessa engenharia que opera em franca expansão no cotidiano das escolas: a primeira é a alienação do trabalho docente - desde a escolha dos conteúdos, o estabelecimento dos objetivos, o planejamento da aula, a avaliação da sua atuação e dos estudantes – todo esse processo é retirado do ofício do professor que atua nas escolas estaduais paulistas. Outras agências, externas ao professor, são responsáveis por selecionar, planejar, avaliar e, inclusive, treinar o professor, que apenas vai executar o planejamento alheio; e, a segunda implicação, é o que falta nesse currículo.

Trechos do depoimento das professoras caracterizam uma situação comum no cotidiano das escolas públicas paulistas nos anos iniciais: o fato das avaliações externas incidirem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática faz com que, nos processos de ensino e de aprendizagem, os esforços sejam direcionados ao domínio das expectativas de aprendizagem estabelecidas para as disciplinas avaliadas. E tão importante quanto o que esse currículo coloca em evidência é o que ele nega, uma vez que, “a ideologia se apresenta na forma de eloquentes silêncios” (Apple, 2001).

No que diz respeito às disciplinas não contempladas pelas avaliações externas no segmento de ensino pesquisado, o que pode ser observado no estudo B, a partir do material denominado Orientações curriculares para o Ensino de história – Anos Iniciais (São Paulo, 2013) - que apresentam as diretrizes gerais para o ensino de história - é a prevalência dos aspectos procedimentais do conhecimento, além da ausência de expectativas de aprendizagem que considerem diretamente a diversidade étnico-racial e cultural. Como dito anteriormente, a ênfase nos aspectos procedimentais, presente nas expectativas de aprendizagem para o ensino de história nos anos iniciais, sugere um projeto de formação que pretende formatar um corpo de estudantes de acordo com padrões de organização, obediência e execução de tarefas.

Tipos específicos de “capital cultural”, assim como a omissão sistemática do currículo oficial paulista, puderam ser observados no material didático que orienta diretamente a prática docente – o Guia de Planejamento e orientações ao professor - Sociedade e Natureza (São Paulo, 2015): reunindo as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Os professores dos anos iniciais da educação pública estadual paulista têm à disposição, para o trabalho pedagógico com os estudantes nas disciplinas que não são foco de avaliações externas, um material que dedica 68,9% das expectativas de aprendizagem à disciplina de ciências naturais. Os

restantes 28.9% das expectativas são “divididos” entre as disciplinas de história e geografia. E apenas 2,2% das 174 expectativas de aprendizagem apresentam referência indireta à diversidade étnico-racial e cultural. Não há expectativas de aprendizagem que fazem referência direta à temática.

No panorama que se formou no contexto da pesquisa, três principais considerações são possíveis: Primeira - O currículo oficial das escolas públicas paulistas para o ensino de história não apresenta, em suas expectativas de aprendizagem para os anos iniciais do ensino fundamental, a diversidade étnico-racial e cultural. E ao proceder desse modo, descumpre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 em seu Artigo 26 A e todo um conjunto de dispositivos legais que primam por uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e para a educação das relações étnico-raciais nas escolas; Segunda – O currículo oficial paulista privilegia em suas expectativas de aprendizagem para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental os aspectos procedimentais do conhecimento; Terceira – O currículo oficial paulista para os anos iniciais desenvolve uma sofisticada engenharia de controle da prática docente, por meio de políticas curriculares e avaliativas, que privilegiam os conteúdos das disciplinas língua portuguesa, matemática e ciências naturais.

Com essa configuração o currículo estadual paulista repõe a discriminação racial ao nível do planejamento diário, institucionalizando o epistemicídio⁹⁵ em suas formas de sepultamento e invisibilidade do outro. O baixo grau de institucionalização da Lei 10.639/03 sinaliza que suas diretrizes não são prioridades para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. E com o sofisticado sistema de controle que exerce, aliado à falta de tratamento da temática nos cursos de formação inicial, à escassez de cursos de formação continuada que contemplem a temática, promove um enfraquecimento no esforço de resistência das professoras que apresentam atuação no tratamento dos preceitos legais.

O foco de atenção desse estudo em torno da lei 10.639/03 deu-se em virtude de seu conteúdo abordar questões fundamentais na construção de significações subjetivas no tratamento da diversidade étnico-racial no ensino. No contexto da pesquisa aplicada, os encaminhamentos propostos no trato com as narrativas infantis puderam evidenciar que a ausência de referências de personagens negras

⁹⁵ Epistemicídio - conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (1994) e utilizado por outros autores - consiste no processo de inferiorização e apagamento de padrões de produção de conhecimento aplicado às diversas populações ao longo das experiências de colonização na América, Ásia e África, como estratégia de manutenção de poder.

nas histórias lidas, ouvidas e retratadas na escola e em outros espaços, tende a produzir um padrão de representação de pele branca, como a única cor a ser considerada, denunciando a ausência de referências negras no contexto de formação. Nessas condições, a observação do tratamento que a referida lei vem recebendo nas escolas públicas de educação básica, pode contribuir na denúncia de causas e consequências das omissões no processo educacional.

No campo epistemológico, a dissolução dos conhecimentos, das cosmovisões, das realizações intelectuais, materiais e simbólicas produzidos por povos não-europeus é parte da mentalidade de longa duração, que inferiorizou e subumaniza grupos humanos com vistas à manutenção de uma organização social hierarquizada e radicalmente excludente. Para Quijano (2005), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 93). Nessa conjuntura, a diversidade étnico-racial e cultural nunca teve espaço nas práticas curriculares.

A estrutura ideológica própria do colonialismo incorporou a heterogeneidade das histórias e culturas ao universo europeu, criando uma única configuração cultural, intelectual e de produção do conhecimento a ser reconhecida e valorizada. O resultado disso é a exclusão de grande parte das culturas humanas do currículo escolar, e, quando muito, são tratadas como algo exótico, apenas em sua dimensão estética ou lúdica, oferecendo poucas condições de desenvolver uma educação para a diversidade de forma ampla em suas dimensões ética e conceitual. No contexto em questão, destaca-se o papel ativo do Estado como agente promotor do racismo institucional, da discriminação e do preconceito, ao promover a invisibilidade e o silêncio que retroalimentam a discriminação que promove.

As agências estaduais organizam categorias de opressão, estruturadas no silenciamento, a fim de evitar o debate, a discussão e a reflexão em torno de questões fundamentais na produção da vida cotidiana. Nesse contexto, o silenciamento, tanto da atuação docente quanto das histórias e culturas das quais o estudante é portador, é o processo pelo qual o racismo mantém as ferramentas de exclusão. A negação de narrativas contra-hegemônicas na escola só se explica pelo silêncio, estruturado e mantido pela discriminação planejada promovida pela forma articulada do currículo oficial.

O desafio que se apresenta está em criar formas concretas de ação, com condições de fortalecer a resistência. É na tentativa de ruptura com os padrões

ideológicos que a presente pesquisa dirigiu-se para a mobilização das demandas que envolvem as relações étnico-raciais no ensino, como processo de garantia de direitos: direito da criança e do adolescente pretos e pretas de verem-se reconhecidos na história, nas epistemologias e culturas de seus ancestrais, nos conteúdos programáticos e nas práticas curriculares da escola que responde por parte de sua formação.

O presente estudo desenvolveu uma intervenção no contexto da escola pesquisada, cujos resultados poderão contribuir para a construção de outros referenciais de aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03, que busquem consonância com os princípios legais e com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Desenvolver mecanismos de acesso dos estudantes às manifestações das práticas sociais e das culturas das quais ele é portador, além de compromisso profissional, deve ser o compromisso ético de todo educador. Sobretudo, quando a discriminação racial apresenta-se como resultado de um projeto político educacional, sistematicamente planejado pelas agências estaduais, que impõe a professores e estudantes das escolas públicas estaduais paulistas a reclusão passiva. Todavia, a engenharia de controle que promove possui contradições, e no seio delas são criados, por professores e estudantes, espaços de resistência e atuação.

Como parte complementar da pesquisa e no esforço de resistência a essa configuração curricular, foi elaborada a proposta de planejamento intercultural, por meio de uma sequência didática direcionada ao quinto ano do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta de ação: um esforço de responder ao contexto de pesquisa e meio de potencializar a resistência ao que denominamos discriminação planejada, presente no currículo oficial das escolas públicas estaduais paulistas para os anos iniciais. A intenção é fortalecer a atuação docente nas respostas, tanto à engenharia de controle curricular exercido pelas agências estaduais, quanto aos grupos excluídos pela tradição seletiva do currículo oficial.

A proposta é de inspiração freireana aliada às reflexões dos estudos decoloniais, em virtude da sintonia que apresentam na crítica epistemológica à modernidade e seus valores eurocêntricos. A defesa do diálogo intercultural nas práticas curriculares tem relação com o esforço de ruptura com abordagens fortemente marcadas pela lógica essencialista e homogeneizante que deslegitima,

hierarquiza e exclui grupos e práticas socioculturais em nome dos valores que querem legitimar e das “mercadorias culturais” que querem produzir.

No contexto da educação pública estadual paulista, a discriminação não é apenas o produto dos conflitos que se estabelecem entre as demandas que envolvem as questões de classe, gênero e raça. A discriminação é sistematicamente planejada, fruto da negação, das omissões e dos consensos que se articulam pelo silenciamento de histórias e culturas na manutenção de relações históricas de poder.

A educação escolar e a figura docente, na condição de potenciais agentes de mudanças, lançando-se ao enfrentamento das demandas que uma escola pluriétnica impõe à prática docente, efetivamente, estarão contribuindo para a construção de uma educação inclusiva. A defesa pelo reconhecimento de experiências humanas silenciadas nas práticas pedagógicas é, antes de tudo, uma luta contra a invisibilidade, contra uma “não-existência”.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

ARANTES, José Tadeu. **Racismo e “branquitude” na sociedade brasileira**. Agencia Fapesp. 2015. Disponível em < http://agencia.fapesp.br/racismo_e_branquitude_na_sociedade_brasileira/20628/>. Acesso em: 15 de nov. de 2016.

ASSIS, Mariza de Paula. **A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP**. 2006. 187fs. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense – Curso de Pós-Graduação em Política Social, Rio de Janeiro, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARREIROS, Ruth Ceccon. Leitura e formação identitária na literatura infantil afrobrasileira. **Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem**. Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em < <http://cac-php.unioeste.br/.../...> > Acesso em: 20 dez. 2015.

BARROS, Ronaldo Crispin Sena. Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. **In** SEPIR - PROMOVENDO A IGUALDADE RACIAL: Para Um Brasil Sem Racismo. Katia Regina da Costa Santos & Edileuza Penha de Souza (Orgs). 1ª Edição: Brasília, 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. **In**: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.p. 79-92.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. Cia Editora Nacional, Coleção Brasileira, vol. 305, 3ª edição: São Paulo, 1971.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem. SEE de SP/CGEB – Coordenadoria de Gestão de Educação Básica: São Paulo, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. Ação Educativa, UNICEF, SEPIR, MEC (Denise Carreira e Ana Lúcia Silva Souza) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição.

_____. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004a.

_____. Presidência da República. **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. Brasília, 2003.

_____. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. SEPPIR. Brasília, 2004.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. SECADI. Brasília, 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRAZ, Júlio Emílio. **Lendas da África**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria geral do Estado**. Malheiros Editores, 2010

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & política**. Dossiê Educação e Desenvolvimento. v.25, nº2, p.091-107, jan. 2007.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CARVALHO, Alonso de Bezerra; COLOMBANI, Fabíola. **Filosofia e educação: amizade na sala de aula**. Unesp Pró-Reitoria de Graduação (org.) Caderno de Formação: Formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.2, p.1-14, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1991.

CESAIRE, AIMÉ. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução do francês Noemia de Sousa. 1ª edição. Sá da Costa Editora. Lisboa, 1978.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: Mimeo, agosto de 1986.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A diversidade étnico-racial como novo princípio da LDB. **Revista Educação Pública**, 2013. Disponível em < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0385.html>> Acesso em 15 jan 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARRINGTON, Benjamin. **A Ciência Grega e o que significa para nós**. São Paulo: IBRASA, 1961.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1978.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 15: 134-158, set.-dez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. v.4,n.1, , dez., p.53-77.ETD-Educação Temática Digital, Campinas, 2002.

GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).1. ed. - Brasília: MEC; Unesco, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, jan. 2010. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: maio de 2016.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação) - UFG - v.27, n.1, p. 109-121, Goiás, jan./abr. 2011.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Tradução Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997, vol. 22, nº2, p. 15-46

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASELBAG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil**. GT Desigualdades Sociais. Trabalho apresentado no XXII Encontro Anual da ANPOCS, 27 a 31 de outubro. Caxambu, Minas Gerais, 1998. Disponível em: <biblioteca.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/hasen.rtf> Acesso: 10 maio de 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação social da população negra por estado**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.– Brasília: IPEA, 2014.

JAMES, George Granville Monah. **Stolen Legacy, Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy**. Trenton, New Jersey: África World Press, 1992.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

LEMES, Sebastião de Souza. O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates. **In:** Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1ª ed. p. 247-253, 2013.

LEWIS, Liana. Raça e uma nova forma de analisar o imaginário da nossa comunidade nação: Da miscigenação freyreana ao dualismo fanoniano. Dossiê: Diálogos do Sul. Encarte digital. **Civitas**, v. 14, n. 1, p. e1-e10, jan.-abr. Porto Alegre, 2014.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

MALDONADO-TORRES. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. **In:** CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.p.127-167.

MARCHA ZUMBI. **Por uma política nacional de combate ao racismo e desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida**. Brasília: Cultura Gráfica e Ed. Ltda,1996.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOORE, Carlos Wedderburn. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade, 2007. Disponível em: <http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

_____. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. Brasília: **In:** BRASIL MEC/SECAD Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Revista Educação Online** nº 14, p.25-38 , Rio de Janeiro, ago./dez. de 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN** - v. 5, n. 11. jul.– out. 2013, p. 29-54.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB- Rio de Janeiro, 2003.

_____. (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 05/11/03.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados** [online]. 2004, vol.18, n.50, pp.51-66. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>>. Acesso em: nov. 2015.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Sankofa: resgate da cultura afro-brasileira.** Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileira (SEAFRO), Vol. 1, 1994.

_____. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2003.

_____. **O tempo dos povos africanos.** Suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos. Ipeafro - secad/mec – UNESCO, 2007. Disponível em < <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/suplemento-didatico/>>. Acesso em 11 de janeiro de 2016.

_____. Sankofa: significado e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira,** Rio de Janeiro: Eduerj, Vol. 1, 1996.

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**, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (orgs). **População negra e educação escolar.** Cadernos Penesb, n. 7, p. 1 – 320. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação – UFF. Quartet e Eduff: Niterói, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | v.26 | n.01 | p.15-40 | Belo Horizonte, abr. 2010.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas.** V. 8 n. 2, p. 181-199. Brasília, 2014.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório do desenvolvimento humano: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado.**

Tradução Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Mensagem - Serviço de Recursos Editoriais, Lda. Lisboa, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In* A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Buenos Aires, 2005.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação da SEPPIR. *In* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. SEPPIR. Brasília, 2004.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. *In* CASTRO-GOMÉZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (ed.) Teoria sin disciplina. Latinoamericanismo, postcolonialidad, y globalización em debate, University of San Diego, 1998, p. 85-99.

SÃO PAULO. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. **Caderno do aluno 2014_2017**. Ciências da Natureza-Ciências. Ensino Fundamental-Anos Finais 5ª Série/6º ano. Vol.2. Nova Edição, São Paulo: SEE, 2015. (a)

_____. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. **Caderno do aluno 2014_2017**. Ciências da Natureza-Ciências. Ensino Fundamental-Anos Finais 6ª Série/7º ano. Vol.2. Nova Edição, São Paulo: SEE, 2015. (b)

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE n.º 90/05, à pág. 148 do vol. LX; Institui o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. **Comunicado SE** de 19/12/2007. São Paulo, 2007.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE 46, de 25-4-2012. Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas. **Comunicado SE**. São Paulo, 2012.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciências**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. FDE. **Programa Ler e Escrever**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

_____. Secretaria da Educação-CGEB. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Versão Preliminar. Ciências da Natureza e Ciências Humanas: geografia e história**. São Paulo, 2013.

_____. Secretaria da Educação. **Guia de Planejamento e Orientações ao Professor- 5º ano – Volume 01. Versão Preliminar. Memórias, caminhos e descobertas - Sociedade e Natureza**. São Paulo, 2015.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**. 13-32, jan-jul. 2001.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de Jan. 2017.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O movimento negro e o Estado: o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no Governo de São Paulo (1983-1987)**. 222 fls. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2005.

SCHAAN, Denise Pahl. Área de influência da cultura Marajora. **In Arte da terra, resgate da cultura material e iconográfica do Pará**. Belém. Edição SEBRAO, 1999.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**. VOL. 10. Nº 19. PP. 41-55. JAN. – JUN. 2010.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. **Série Antropologia**, UnB, n. 372, p. 3 -16, 2005. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

SILVA, Alberto Vasconcellos da Costa e. **Descendentes precisam saber que história da África é tão bonita quanto à da Grécia**. (Entrevista). BBC Brasil: Rio de Janeiro, nov. 2015.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

SILVA, Larissa Teffen. O multiculturalismo e a política de reconhecimento de Charles Taylor. **In NEJ - Vol. 11 - n. 2 - jul-dez 2006**. p. 313-322.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIN, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Ano I, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. **In GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SISTO, Celso. **O casamento da princesa**. São Paulo: Prumo, 2009.

SODRÉ, Muniz. Apresentação. **In NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Sankofa: AFROCENTRICIDADE: Uma abordagem epistemológica inovadora - Coleção Sankofa**. 1ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2014.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/03 na Formação de Professores e o Pertencimento Étnico Racial em Escolas Públicas de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

TAYLOR, Charles. La política del reconocimiento. In: _____. **El multiculturalismo y La política del reconocimiento**. Tradução Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

VAN SERTIMA, Ivan (Org.). **Black in science, ancient and modern**. New Brunswick (EUA): Oxford (RU): Transaction Books, 1983.

VELHO, Otávio. **Mito da unidade cultural perpetua a desigualdade** (entrevista). Novolhar. São Leopoldo RS, p. 18 - 19, 01 mar. 2007.

VELHO, OTÁVIO. Otávio Velho: trajetória e percurso acadêmico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 481-506, jul./dez. 2010.

VERÍSSIMO, Maria Valeria Barbosa. **Política educacional e construção de identidade no espaço escolar: crianças negras**. GT: Afro-brasileiros e Educação/ n.21. 2011. Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gt21/t215.pdf>> Acesso em 15 maio de 2016.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. **Ponto-e-vírgula**: 11: 98-115, São Paulo, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala,: Quito, 2009. Disponível em < <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> > Acesso em 20 de maio de 2016.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual**. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2013. Disponível em < <http://racismoinstitucional.geledes.org.br/entenda-o-que-e-ri/>>. Acesso em 10 jan. de 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

_____. (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial; reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. **Afrodescendente: identidade conquistada**. São Paulo. Editora Salesiana, 2010. 112p.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário: Literatura infanto-juvenil nos anos iniciais

1. SEXO ☐ Feminino ☐ masculino	2. IDADE ☐ até 24 anos. ☐ de 40 a 49 anos. ☐ de 25 a 29 anos. ☐ de 50 a 55 anos. ☐ de 30 a 39 anos. ☐ de 55 ou mais.	3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA ☐ Preto (a) ☐ ☐ Indígena(a) ☐ ☐ Pardo (a) ☐ ☐ Amarelo(a) ☐ ☐ Branco (a) ☐ Não sei
4. TEMPO DE SERVIÇO ☐ Menos de 5 anos ☐ De 10 a 15 anos ☐ De 21 a 25 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 16 a 20 anos ☐ Mais de 26 anos	5. Tem algum tipo de formação específica na área da literatura para a infância? Se sim, qual? ☐ Sim. Qual? _____ _____ ☐ Não	6. Com que frequência semanal você utiliza narrativas no planejamento e nas atividades em sala de aula? ☐ 1 vez por semana ☐ 2 vezes por semana ☐ 3 vezes por semana ☐ 4 vezes por semana ☐ 5 ou mais vezes por semana
7. Qual (ou quais) os critérios que utiliza na escolha das narrativas que lê para as crianças? (pode selecionar mais do que uma opção). ☐ Autores conhecidos. ☐ sugeridas no material de apoio. ☐ Para iniciar um tema. ☐ Que incentivem a imaginação das crianças, independentemente de autores ou temas. ☐ Que promovam a aquisição de valores. ☐ Que são sugeridos em cursos ou formações. ☐ Disponíveis na biblioteca escolar. ☐ Que fizeram parte da minha formação. ☐ Que tenha origem em diferentes povos e culturas.	8. Nos últimos 5 anos quantos cursos de formação você fez, oferecidos pela SEE-SP ou pela Diretoria de Ensino? _____ _____ 9. Dos cursos que de formação continuada dos quais participou, algum deles tratou da temática da diversidade cultural na educação? ☐ Sim. Quanto? _____ ☐ Não. 10. Nos cursos de formação (graduação e/ou pós-graduação) que você cursou, houve o tratamento da temática da diversidade cultural na educação? ☐ Sim. ☐ Não	11. Você acredita que todas as crianças se sentem representadas nas histórias e livros de literatura que são trabalhados com eles? ☐ Sim. ☐ Não. Justifique: _____ _____ _____ _____ 12. Você conhece narrativas de origem africana? ☐ () Sim. Quais? _____ _____ _____ _____ ☐ Não.
13. Você lê livros ou narrativas de origem africana para seus alunos? ☐ Sim. ☐ Não.	14. Na biblioteca da sua escola você encontra livros com narrativas de origem africana? ☐ Sim. ☐ Não.	15. Você observa contos de origem africana no material "Ler e Escrever"? ☐ Sim. ☐ Não.

Apêndice B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Identificação:

1. Cor/raça:
2. Ano/série em que leciona:
3. Há quantos anos atua:

Na Escola

1. Conhecimento sobre a Lei 10.369
2. Houve a abordagem da Lei 10.639/03 na Formação Inicial?
3. A proposta curricular da escola incluiu a Lei 10.639/03?
4. Formação continuada de professores sobre o tema?
5. Há grupos de estudo e/ou rodas de leitura para professores sobre este tema?
6. Foram realizadas oficinas e outras atividades sobre essa temática para os estudantes?
7. Houve no planejamento e realização de projetos interdisciplinares sobre esse tema?
8. Os murais da escola contemplavam a diversidade étnica racial da comunidade escolar?
9. Os livros didáticos, os paradidáticos adotados pela escola abordavam o tema? E o currículo oficial?
10. Você observa resistência com relação à implementação da lei 10639/2003 na unidade escolar?
11. Na escola, a discriminação e/ou atitudes preconceituosas são abordadas criticamente como algo que causava sofrimento e prejudica as relações entre as pessoas visando combatê-las e extingui-las?

Na sala de aula

1. Você observa situações de preconceito racial, discriminação e preconceito em sua sala de aula?
2. Você acredita que há uma relação entre a lei 10.639/03 e a melhoria das relações que os estudantes estabelecem na turma?
3. Em que medida as suas aulas contempla a diversidade étnico-racial brasileira?
4. Onde você busca recursos e materiais para trabalhar a Lei 10.639/03?
5. Em sua prática diária, como você busca implementar a Lei 10.639/03?
6. Quais são as principais dificuldades observadas por você na implementação da Lei 10.639/03 com suas turmas?

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Pesquisador responsável: discente do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru).

Este projeto pretende contribuir com a perspectiva da formação integral, considerando o tratamento dado à Lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira no ensino fundamental e médio, assim como buscar formas de atuação no último ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Participação: Esta pesquisa não envolverá custos ao participante, não acarretando quaisquer danos físicos ou psicológicos com a participação como absolutamente voluntária.

Desistência: Os participantes têm liberdade de se recusar a qualquer momento da realização da pesquisa caso algo lhe desagrade.

Confidencialidade: Todos os dados obtidos serão analisados em conjunto, não explicitando em momento algum as respostas individuais ou a identidade dos participantes.

Eu, _____ RG _____

Abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa e contribuirei com dados através das respostas apresentadas em questionário próprio. Declaro estar ciente: Objetivo do Projeto Segurança de que não serei identificado Liberdade de me recusar a participar da pesquisa.

Bauru, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Pesquisador Responsável

ANEXOS

Anexo A

LEI Nº 10.639, DE 09 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:

[.....]

"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 pertinente 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. [.....]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. [.....]

A referida lei foi alterada pela Lei Nº 11.645/2008 que inclui a temática indígena no ensino de História, conforme podemos verificar no texto abaixo:

"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 brasileira.